

## **La integración de la realidad migratoria en traductores e intérpretes en formación con la empatía como hilo conductor**

### **(The integration of the reality of migration in trainee translators and interpreters guided by empathy)**

LUZ BELENGUER CORTÉS

<https://orcid.org/0000-0003-0189-6710>

[belengul@uji.es](mailto:belengul@uji.es)

*Universitat Jaume I* <https://ror.org/02ws1xc11>

Fecha de recepción: 29 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de diciembre de 2023

**Resumen:** El lenguaje, la traducción y la interpretación son cruciales para garantizar la integración de las personas migrantes en nuestra sociedad. La migración es una realidad que exige atención, y más aún, cuando hablamos de refugiados o personas en situación de vulnerabilidad, ya que la comunicación facilita su integración en el país de acogida. Es por ello que sería lógico que los estudiantes de traducción e interpretación no solo necesiten comprender esta realidad, sino también exponerse a ella para aprender y descubrir nuevas oportunidades laborales, lo que requerirá habilidades mucho más allá de las descritas en las guías docentes. En este artículo se reflexiona sobre la utilización del aprendizaje servicio y el enfoque de la empatía en la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación en la Universitat Jaume I (UJI) en colaboración con Cruz Roja. Se pretende que los estudiantes comprendan esta realidad, empaticen con ella y sean capaces de crear unidades didácticas y listas de vocabulario en francés y español basadas en las necesidades lingüísticas más inmediatas de los inmigrantes. La iniciativa PROyecto MIGrante (a la que en adelante llamaremos MIGPRO) está diseñada para potenciar habilidades de Traducción e Interpretación, a través del fomento de la empatía, valor fundamental en el siglo XXI (Belenguer Cortés 2022), pero también habilidades esenciales para los profesionales, como la autonomía, la toma de decisiones y la mejora de las lenguas de trabajo de los estudiantes (en este caso, nos referimos al francés y al español). Del mismo modo, también se han realizado encuestas para

LUZ BELENGUER CORTÉS

determinar si el pasado migrante de los estudiantes afecta a la creación de materiales didácticos, así como a los resultados de sus creaciones.

**Palabras clave:** Traducción. Interpretación. Migración. Aprendizaje-servicio. Didáctica del francés.

**Abstract:** Language, translation and interpreting are essential in guaranteeing the integration of migrants into society. Migration is a reality that needs our attention, especially when referring to refugees or people in vulnerable situations, since communication eases their integration into the foreign country's society. Hence, translators and interpreters need to understand that reality and be exposed to it to learn and discover new professional opportunities. This will require abilities that go beyond the course syllabus. This article reflects upon the use of service learning and the use of empathy in the training of students enrolled on the Translation and Interpreting (T&I) degree at Universitat Jaume I (UJI) through a collaboration between Red Cross Castellón. The main goal is for students to understand this reality and learn to be empathetic to make them able to create didactic units and French and Spanish glossaries based on the most necessary linguistic skills for migrants. This MIGrant PROject (hereinafter, MIGPRO) is designed to boost T&I abilities through empathy, which is key in the 21<sup>st</sup> century (Belenguer Cortés 2022), but also other essential abilities needed by professionals, like autonomy, decision-making and improvement of students' working languages. Surveys were carried out to determine if students have a migrant past and if this factor impacts on the didactic materials created, and we will also reflect on what is ultimately produced.

**Keywords:** Translation. Interpreting. Migration. Service-learning. French training.

## 1. Introducción

Los estudios culturales ponen el énfasis en los elementos simbólicos y comunicativos en la configuración de las sociedades, las identidades y las relaciones de poder (Hall 2006, en Farné y López Fernández 2021). Hay elementos teóricos, metodológicos y prácticos necesarios para abordar el estudio de los conflictos humanos, así como las habilidades de que disponemos para resolverlos de manera pacífica con la Comunicación del Cambio Social (CCS, Nos Aldás y Farné 2020: 2).

Hoy día, en el siglo XXI, la migración es una realidad que requiere nuestra atención, sobre todo teniendo en cuenta la vulnerabilidad en la que los migrantes se encuentran cuando llegan a un país de acogida como refugiados. Por ello, consideramos que la traducción y la interpretación son herramientas cruciales para conseguir y garantizar la integración de estas personas en la sociedad que los acoge (Rico Pérez 2011: 115).

Los profesionales de la comunicación requieren un proceso de aprendizaje para comprender y anticipar compromisos y acciones en las diferentes interacciones comunicativas (Nos Aldás y Farné 2020: 12). Entre estos profesionales encontramos a los traductores e intérpretes que, bien siendo los puentes entre orador y espectador, necesitan adquirir la Competencia Traductora (CT) si a largo plazo se pretende garantizar la CCS.

En diferentes instituciones universitarias se ha implementado el aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica (Prentice y Robinson 2010: 1; Maginn 2019). Para ello, se requiere un compromiso académico por parte de los estudiantes y un alto grado de implicación en las actividades propuestas. Por tanto, es esencial que el docente proponga recursos didácticos adecuados y formas de exploración pedagógica atrayentes y significativas que, a su vez, puedan cumplir con los objetivos presentes en las guías docentes y en los grados universitarios.

Este estudio, fruto de una experiencia docente, pretende dar a conocer los resultados iniciales del PROyecto MIGrante, al cual llamaremos MIGPRO (Belenguer Cortés 2022) y valorar la propuesta del aprendizaje servicio para la mejora de las habilidades de los estudiantes de Traducción e Interpretación (TeI). Se persigue desarrollar la empatía de los estudiantes del grado de Traducción e Interpretación (TeI) en la Universitat Jaume I (UJI) hacia las personas migrantes a través de la colaboración con Cruz Roja (Castellón). El objetivo específico consiste en utilizar el aprendizaje-servicio como herramienta pedagógica para los estudiantes matriculados en la asignatura TI0936, Traducción C-A1 (Francés-Español) (I) (UJI 2023) con francés como lengua extranjera para asistir a migrantes francófonos llegados a España sin la capacidad de comunicarse en español. El proyecto consistió en la creación de materiales de didáctica de Español como Lengua Extranjera (ELE) y de glosarios en francés y en español por parte del estudiantado, ya que “las diferentes asociaciones de atención al inmigrante ofrecen este tipo de servicios de mediación lingüística, pero con escasez de recursos” (Rico Pérez 2011: 115). De esta forma, el alumnado puede adquirir algunas de las competencias lingüísticas y traductoras necesarias para la profesión y, al mismo tiempo, proveer un servicio en un contexto real que permita a su vez un desarrollo del sentimiento de empatía entre los estudiantes

mientras que se garantiza la CCS. De acuerdo con el diseño de este proyecto, 28 estudiantes fueron expuestos al aprendizaje-servicio una vez proporcionado el consentimiento informado para compartir los materiales creados para los migrantes, en el cual manifestaron también su disposición para responder una encuesta al final del proyecto.

Este texto comienza por ilustrar la situación de la población migrante y la vulnerabilidad que implica dicha condición, el duelo migratorio, así como el papel que desempeñan los traductores e intérpretes en este marco. Seguidamente, profundizaremos en el proyecto llevado a cabo a través del aprendizaje-servicio (ApS) en el aula, lo que dará lugar a la explicación y al análisis del desarrollo de MIGPRO. Finalmente, se expondrán los resultados obtenidos de los materiales, sobre todo teniendo en cuenta si hay diferencia entre el estudiantado con pasado migrante, además de las encuestas, y concluiremos mediante una reflexión sobre ellos.

## 2. La situación migratoria

Amnistía Internacional (2016) destaca que en los últimos años el mundo ha estado experimentando crisis migratorias cada vez más graves, particularmente en relación con los grupos de refugiados y refugiadas. En 2016, hubo 40,3 millones de desplazados y 22,5 millones de refugiados en todo el mundo, lo cual supone en muchas ocasiones un desplazamiento peligroso o incluso mortal (Organización Internacional de las Migraciones, OIM 2018). Solo en 2020, por primera vez en muchos años, “el volumen de la migración se ha reducido drásticamente, frustrando los planes de millones de potenciales migrantes” (Arango *et al.* 2021: 15). A pesar de este último dato, no dejan de producirse fenómenos como el del conflicto bélico en Ucrania, que ha causado la muerte de miles de personas y la destrucción de infraestructuras vitales y ha impulsado a los ciudadanos ucranianos a salir de sus hogares en busca de seguridad, ayuda y bienestar (ACNUR 2022). Asimismo, según el último informe de OIM (2022), en 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6 % de la población mundial. Sea en crecimiento o descenso, cifras de esta magnitud siguen siendo notables.

Los obstáculos y complicaciones a los que los migrantes deben hacer frente son incontables, sobre todo con respecto a situaciones de extrema violencia, desastres y pobreza (León Pinilla *et al.* 2015). Como explican Nogueira Pérez *et al.* (2018: 133-134), son diversos los factores que afectan a la población migrante: entre ellos, destacamos la saturación en los campamentos de personas refugiadas, el aumento del número de muertes derivadas de la huida y tránsito hacia países “seguros”, el incremento del tráfico de personas, el cierre de fronteras, las trabas

para el asilo, el malestar, la saturación y los amotinamientos en centros de internamiento de extranjeros, el abandono y la desprotección, la xenofobia o bien la vulneración de derechos humanos.

Sin lugar a duda, independientemente de las motivaciones que empujen a los migrantes a abandonar su país, achacamos su estado de vulnerabilidad a diferentes motivos (Hernández Pérez 2009: 165). Quizá la razón más común pudiera ser la falta de recursos, principalmente materiales, para satisfacer las necesidades básicas, pero enumeraremos a continuación muchas otras partiendo del estudio de Hernández Pérez (2009).

La precariedad o la falta de empleo (Arango *et al.* 2021: 24), con índices de paro más altos que la población española, da como resultado una escasez de recursos económicos. Al sufrir mayores índices de desempleo que la población española en general, sus recursos financieros son escasos, lo que se traduce en problemas de acceso a la vivienda, problemas de salud física y mental, afectación de la estima, situaciones irregulares en el ámbito documental, así como una gran dependencia de instituciones. Este hecho implica situaciones de vulnerabilidad física y material en las que la integridad de las personas y sus posibilidades de acceso a los medios económicos, materiales, médicos o educativos están en riesgo.

La vulnerabilidad material y social se basa en la falta de formación e información (Arango *et al.* 2021: 79) que conduce al no ejercicio de los derechos fundamentales en el ámbito legal, social, laboral y de participación social, lo cual excluye a las personas de los sistemas económicos, políticos y sociales.

La dificultad para reconocer y reflejar los valores socioculturales propios a causa de problemas lingüísticos (Arango *et al.* 2021: 81), junto con problemas de adaptación sociocultural, son notables en este colectivo. No obstante, estos problemas de integración tienen que ver también con las dificultades de la población de acogida para integrar, sin traumas, a los migrantes sin discriminar las condiciones de la población origen ya que, en ocasiones, se genera una gran vulnerabilidad social en la marginación por motivos clasistas, racistas o sexistas, entre muchos otros.

Finalmente, la falta de una red de apoyo social comporta una grave desinformación y, por ende, una dependencia de diferentes servicios sociales u ONG (Arango *et al.* 2021: 62). Asimismo, la falta de referencias culturales supone la creación de elementos de vulnerabilidad en diferentes comunidades de inmigrantes heterogéneas, ya que no cuentan con una cohesión social ni con redes de solidaridad que atiendan sus necesidades y faciliten su integración.

Por consiguiente, la situación migratoria se ve caracterizada por diferentes elementos que la determinan y la limitan, pero que siempre va acompañada, independiente del contexto de cada miembro del colectivo, del duelo migratorio.

2.1. *El duelo migratorio*

Los movimientos migratorios han sido observados y analizados desde diferentes perspectivas económicas, demográficas, jurídicas, estadísticas y laborales, sobre todo por Naciones Unidas o la OIM. En el pasado, rara vez se consideraba analizar la perspectiva individual, a la persona (González Calvo 2005: 78). Se han estudiado los problemas de salud mental asociados con la migración desde una variedad de perspectivas, incluyendo la perspectiva sociológica del “choque cultural”, la perspectiva psiquiátrica basada en una “patología previa” y la perspectiva que considera la migración como un “proceso psicosocial de duelo” (Tizón *et al.* 1993). Pero no debemos olvidar que la migración comporta “una situación de pérdidas psicológicas y sociales que desencadenan procesos de duelo” (González Calvo 2005: 83). En la última década ha habido diferentes estudios que analizan la perspectiva migrante con respecto al duelo migratorio (González Calvo 2005; Giovanni Carte *et al.* 2005; De la Revilla *et al.* 2011; De La Paz y Díaz Burgos 2013; Nickerson *et al.* 2014; Achotegui *et al.* 2015; Díaz Neira 2015; Jirovksy *et al.* 2018; Namer y Razum 2018). Todos los estudios mencionados se centran en diferentes países y ámbitos diversos, aunque existen pocos estudios cuantitativos.

Para comprender el duelo migratorio, debemos comprender cómo se desarrolla para poder realizar labores de acompañamiento. Ríos (2008) divide el duelo en tres etapas, en la que cada una se caracteriza por diferentes factores de vulnerabilidad y de factores de protección en las diferentes fases del proceso migratorio (González Barea 2008), como observamos en la Tabla 1.

<b>FACTORES DE VULNERABILIDAD</b>	<b>FASES DEL PROCESO DE MIGRACIÓN</b>	<b>FACTORES DE PROTECCIÓN (RESILIENCIA)</b>
Personalidad Falta de habilidades Migración forzada Persecución	Pre-migración	Preparación voluntaria
Pérdidas Tristeza Estrés Postraumático	Migración	Apoyo social

Shock cultural		Identidad cultural
Conflicto cultural	Post-migración	Apoyo social
Discrepancia		

Tabla 1: Modelo hipotético de Ríos (2008, en Vera Fernández 2019: 6)

Sabiendo que los migrantes entran en contacto con el país de acogida durante la fase del proceso de la migración, podemos afirmar que los actores que interceden en el proceso —entre ellos, los traductores e intérpretes—, detectan el contexto y la situación presente de los migrantes, mientras que la “pre-migración” y “post-migración” pasan más desapercibidos.

El término “post-migración”, definido por los autores de *Reframing Migration, Diversity and the Arts: The Postmigrant Condition*, alude a nuevas perspectivas sobre los conflictos y las conversaciones que surgen en las sociedades que experimentan la pluralidad cultural como resultado de la inmigración (Ring Petersen *et al.* 2019: 3). Mientras que en la “pre-migración” nos encontramos ante una fase en la que no podemos interceder, en la “post-migración” se pueden implementar políticas que no solamente acompañen al colectivo, sino que también resulten efectivas para garantizar su total integración. Para ello, es necesario desarrollar habilidades como la empatía, la cual definimos a continuación:

Definimos la empatía como la capacidad de captar lo que otro piensa y necesita y la conexión sincera con su sentir como si fuera propio —a pesar de que no sea lo mismo que uno pensaría o sentiría en la misma situación— sintiendo a la vez el deseo de consolar y de ayudar. Significa ir más allá de la focalización con uno mismo, significa salir del propio yo para abrirse a los demás. Esta capacidad predispone no solo a sentir el sufrimiento sino a compartir también la dicha y a participar de la alegría de otra persona (Carpena Casajuana 2016: 24).

Además de contar con la empatía, habilidad clave en el siglo XXI (Belenguer Cortés 2022), enumeramos las acciones que se planteó Cruz Roja Española para atender a los inmigrantes llegados a España (Hernández Pérez 2009: 167), entre las cuales destacamos:

- a) Ampliar el alcance y mejorar la calidad: eficiencia, viabilidad, sostenibilidad
- b) Actuar preventiva antes que paliativamente
- c) Defender los derechos de las personas
- d) Fomentar el voluntariado para la inclusión

- e) Potenciar la participación de los usuarios/as
  - f) Desarrollar itinerarios personalizados de atención dada la multicausalidad de la exclusión
  - g) Ampliar el horizonte temporal, actuar en la emergencia humanitaria y en el medio plazo y
  - h) Apostar por la sensibilización, la comunicación y la conciencia ciudadana.
- Teniendo estos factores en cuenta y considerando la empatía como eje clave para conseguir estos objetivos, es necesario reflexionar sobre la labor que desempeñan los traductores e intérpretes para conseguir y garantizar dichos propósitos.

## 2.2. *El papel de los traductores e intérpretes*

Como mencionábamos anteriormente, el bienestar psicosocial y el proceso de integración social son particularmente importantes para los inmigrantes, especialmente para los recién llegados a la comunidad (Herrero *et al.* 2012: 506). Para ello, nunca han cuestionado el valor y la necesidad de la traducción para facilitar la comunicación entre diferentes grupos lingüísticos en los diferentes debates relacionados con el uso de la traducción en áreas multilingües (Mellinger y Monzó-Nebot 2022: 20). Si retomamos la definición anterior que recogía el concepto de la empatía, encontramos un paralelismo entre este concepto y la traducción (Bouzalmate 1995) si pensamos en esa complicidad entre autor y traductor cuando este último, para garantizar la llegada de mensaje, busca sentir el texto en toda su complejidad, tanto lingüísticamente como extralingüísticamente:

El traductor inconscientemente —lo quiera o no— es un ser moderno sujeto a las vicisitudes del mundo que le rodea. Ser sensible a lo que le rodea; y esto implica, en cierta medida, intentar ponerse en la piel del otro (alteridad) (Bouzalmate 1995: 94).

La traducción proporciona una competencia parcial en la formulación de la segunda cultura ya que aplica la semántica de nuestra lengua a la comprensión de alguien cuya realidad sociocultural es diferente (Buxó i Rey 1978). En traducción, encontramos una reinterpretación, una lectura y una recreación del original por parte de un segundo escritor, lo cual da lugar a un proceso subjetivo inevitable (Polizzotti 2021: 26).

Sin embargo, estas limitaciones no se ciñen solo al proceso traductor. Recordemos que el intérprete es responsable de mantener una comunicación activa entre personas que no hablan ni tienen la misma cultura ni la misma lengua

como un agente social (Lázaro Gutiérrez 2009: 9). Por tanto, como ya explican Gregorio Cano y De Frutos Rojo (2017: 277), es importante tener en cuenta que los intérpretes de servicios públicos pueden encontrarse en situaciones complicadas en las que deben tomar decisiones importantes y garantizar el proceso comunicativo (Abril 2006: 666), hecho que, con una formación adecuada, se podría evitar (Barsky 1996: 60).

Para poder enseñar desde una perspectiva intercultural en el aprendizaje de lenguas (Mendes 2008) y en su traducción, la docencia debe ser consciente del impacto que tiene en el estudiantado. Por ello, teniendo en cuenta el esbozo de la OCDE sobre las implicaciones educativas durante la pandemia por la COVID-19 (2020) y conociendo la necesidad urgente por parte del alumnado de desarrollar la empatía y de estar en contacto con un aprendizaje en un contexto profesional auténtico (Belenguer Cortés 2022: 664), los futuros traductores e intérpretes deben conocer esta realidad tras haber expuesto la importancia de su papel en el contexto migratorio (Valero-Garcés 2003, 2014, 2019) y el impacto de la traducción como acto social (Zlateva 2018).

### 3. Material y método

Como ya indicaba Martín Barbero (1987), el papel de la comunicación es clave en todos los procesos de intervención y transformación social y, en términos de cultura y de acción social, debe interpretarse en clave de solidaridad.

Desde esta perspectiva, la comunicación es una herramienta vital para un proyecto de educación social porque puede ayudar a los actores sociales a sentirse responsables y participar activamente en los asuntos públicos (Farné y López Fernández 2021: 7). Los valores como el universalismo, la benevolencia y la autonomía tienen un mayor impacto en la transformación social porque están relacionados con las actitudes hacia el cambio y la autotranscendencia (DEEEP 2015).

El ApS (Furco 1996; Tapia 2006; Albanesi *et al.* 2020) proporciona experiencias de aprendizaje relacionadas con el entorno y el protagonismo del estudiante (Chipa *et al.* 2021: 7; Martínez y Veiga 2023). Por esta razón, esta metodología de enseñanza fue la elegida para llevar a cabo la colaboración entre la UJI y Cruz Roja Castellón, ya que la orientación de la traducción hacia el multilingüismo más que al monolingüismo (May 2014: 1) se centra en estudios de migración (Bielsa 2016; Inghilleri 2017) y en la comunicación intercultural (Laviosa y González-Davies 2019).

Para comprender los problemas sociales, la diversidad y la justicia social (Salgado-Robles y Thompson 2022), los estudiantes deben estar expuestos a contextos profesionales auténticos para, así, adquirir los conocimientos

necesarios que necesitarán en su profesión a lo largo de su vida. En consecuencia, el ApS ha sido utilizado en el caso que nos ocupa para ayudar a los estudiantes de TeI a adquirir habilidades lingüísticas y comunicativas (Belenguer Cortés 2022).

En este caso, se pretende incentivar la empatía que tiene el estudiantado con respecto a la población migrante sabiendo que este colectivo será el que recibirá los materiales resultantes de MIGPRO. Dicho planteamiento nace del creciente interés investigador durante la última década en la psicología de la traducción y en las emociones y percepciones (Zarate 2004; Chen 2007; Jääskeläinen 2012; Bolaños-Medina 2016; Haro-Soler 2019). Concretamente, el artículo se centra en el estudiante de traducción (Mansilla y González-Davies 2017), ya que se pretenden suscitar los múltiples beneficios que genera la educación empática tanto en el plano individual como en el ámbito social (Monsanto y Dijkoff 2019). Hay diversos estudios que se centran en la empatía del traductor en determinadas especialidades (Gómez Pato 2012; Alcalde Peñalver 2014) o receptores específicos (Ferrer Jiménez 2020). La presente aportación se basa en la descripción de una experiencia docente cuyo foco se centra en la acción del estudiantado desde el prisma del ApS ya que, como indican Zarate (2004) o Chen (2007), se tiene en cuenta la necesidad de empatía hacia las personas de la cultura de llegada teniendo en cuenta la situación migratoria y el papel que tienen los traductores e intérpretes en la integración de las personas migrantes.

MIGPRO, el proyecto fruto de una experiencia docente que presentamos, se desarrolló durante el curso 2021-2022 entre estudiantes matriculados en la asignatura TI0936, Traducción C-A1 (Francés-Español) (I) en el grado de TeI (UJI 2023), y los migrantes francófonos atendidos por Cruz Roja Castellón. Por tanto, hablamos de estudiantes que tienen la lengua francesa como lengua C y migrantes cuya lengua nativa es el francés y no conocen el español. El presente estudio exploratorio se centra en la “action research”, la cual se define por ser “a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices and the situations in which the practices are carried out” (Carr y Kremmis 1986: 162). Por tanto, el estudiantado es protagonista de la investigación (Latorre Beltrán 2004) y, por ello, el contexto de aprendizaje es conscientemente delimitado (Suárez Pazos 2002).

La primera fase del proyecto consistió en una toma de contacto inicial del estudiantado con MIGPRO, cuyo fin era conseguir una aproximación al perfil y a las necesidades del receptor de los materiales, esto es, los migrantes francófonos de Cruz Roja. Es en este punto cuando se quiso determinar el posible pasado migrante del estudiantado. Para ello, se organizaron grupos de discusión como

herramienta para obtener información básica (Suárez Ortega 2005; Krueger y Casey 2015) con los trabajadores de Cruz Roja y, a su vez, con los estudiantes. De esta forma, se identificó el perfil más común del migrante francófono de Cruz Roja (hombre joven de dieciocho a veintiún años sin conocimientos previos de la lengua española). Para determinar el pasado migrante del estudiantado, se llevó a cabo una encuesta para compilar datos cuantitativos, que presentaremos en la sección de resultados. En la encuesta, se preguntaba al estudiantado su lugar de nacimiento y si tenían algún familiar migrante.

Se explicó al estudiantado que MIGPRO se desarrollaría durante cuatro meses a lo largo del curso colaborando con los migrantes llegados a España que necesitaban materiales y glosarios en francés y español y adquirir conocimientos de ELE para poder desenvolverse en la sociedad española. Se expuso que MIGPRO buscaba un “aprendizaje recíproco” (Sigmon 1979) para que el emisor y receptor del ApS se beneficien del aprendizaje de la misma experiencia, en el que los estudiantes puedan ser autónomos y, como indica la guía docente, “iniciarse en el mercado de la traducción profesional de su segunda lengua extranjera” (UJI 2023). En otras palabras, los estudiantes deben adquirir ciertas competencias (véase Ilustración 1) para poder superar la asignatura de forma adecuada. Para ello, los contenidos se refieren “a aspectos profesionales básicos, a principios metodológicos aplicados, a la resolución de problemas contextuales y a aspectos contrastivos del par de lenguas implicado” (UJI 2023).

Entre estas competencias, destacamos la autonomía, la toma de decisiones y la mejora de las lenguas de trabajo de los estudiantes como objetivos principales de MIGPRO. Este proyecto se llevó a cabo paralelamente a los contenidos de la asignatura y cuya participación no era obligatoria. La creación de los materiales se contaba como una actividad de clase, por lo que, decidiesen los alumnos donar los materiales o no a Cruz Roja, estos se beneficiarían también del valor didáctico de MIGPRO.

#### 4. Competencias y resultados de aprendizaje

##### Competencias genéricas y específicas

CE01 - Dominio de técnicas y estrategias de traducción  
CE05 - Dominio de la segunda lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar  
CE07 - Dominio de las herramientas informáticas aplicadas a la traducción/interpretación  
CG01 - Capacidad de análisis y síntesis  
CG02 - Resolución de problemas  
CG06 - Autonomía  
CG07 - Toma de decisiones

##### Resultados de aprendizaje

Asimilar los factores que se han de tener en cuenta en la toma de decisiones  
Consolidar el manejo de recursos electrónicos para la documentación  
Consolidar e incrementar las destrezas en el manejo de obras de referencia básicas y otros recursos de documentación  
Desarrollar destrezas de resolución de problemas  
Incrementar conocimientos teóricos con vistas a la combinación lingüística concreta  
Ser capaz de aplicar diferentes estrategias de comprensión lectora y de identificación de problemas de traducción  
Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en las asignaturas de lengua B  
Ser capaz de aplicar las técnicas y estrategias de traducción adecuadas  
Ser capaz de aplicar métodos de trabajo autónomo  
Ser capaz de identificar y ser capaz de comprender el funcionamiento de distintos tipos textuales en las lenguas C y A, así como su repercusión en la traducción

#### Ilustración 1: Competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura TI0936 (curso 2021-2022; UJI 2023)

El alumnado de la TI0936 estuvo en contacto con el proyecto desde el principio de curso ya que desde dicho momento se expusieron los objetivos del proyecto —mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes y crear materiales para migrantes francófonos usuarios de Cruz Roja—, las estrategias docentes —ApS a través de la creación de materiales por parte del estudiantado— y el uso pedagógico que se llevaría a cabo de MIGPRO en el desarrollo de la asignatura. De esta forma, los y las estudiantes contaban con toda la información necesaria y podían decidir si querían colaborar —o no— en el proyecto mediante un consentimiento informado, evaluado y aprobado previamente por la Comisión Deontológica de la UJI.

Asimismo, los estudiantes se convierten en creadores, ya que, de esta forma, absorben el conocimiento presentado en el aula y crean materiales reflexionando sobre las competencias asociadas a ellos (Belenguer Cortés 2022: 668). Debido a la pandemia de la COVID-19, el estudiantado tan solo pudo llevar a cabo la creación de materiales y no tuvo contacto directo con los migrantes: un aspecto que queremos contemplar en perspectivas futuras. Durante MIGPRO, se llevaron a cabo las siguientes fases (Belenguer Cortés 2022: 664):

1. Discusiones y encuesta inicial
2. Presentación de MIGPRO
3. Análisis del perfil de los migrantes
4. Elección del tema y la metodología
5. Reflexión sobre la intervención proactiva

#### 6. Resultados y retroalimentación conjunta.

Como se mencionaba anteriormente, en la primera fase quisimos indagar sobre el posible pasado migrante del alumnado con tal de conocer si este podía incidir en la creación de los materiales didácticos resultantes. Asimismo, se expuso la base teórica de MIGPRO y se ofrecieron datos anonimizados sobre los migrantes, cuyas edades comprendían entre los dieciocho y veintiún años. Este dato fue revelado a los alumnos para incentivar la empatía a la hora de diseñar los materiales.

Tras la segunda y la tercera fase de proyecto, permitimos a los estudiantes elegir entre dos actividades de creación de materiales: glosarios de lengua francesa y española o unidades didácticas que se centrasen en contenidos de ELE de nivel A1 que indica el Marco Común Europeo de Referencia (Runnels 2021). La elección de dos actividades distintas, independientemente del tema que se trabaje, de vocabulario relacionado con el nivel A1, se centra en los dos tipos de estudiantes que podemos encontrar en el aula (Oakley *et al.* 2021): estudiantes “bóldos”, los cuales hacen conexiones de aprendizaje más rápidas, y los “alpinistas”, los cuales son más reflexivos y establecen conexiones más estrechas con el aprendizaje. Por esta razón, los estudiantes tienen la opción de crear glosarios para ayudar a los migrantes a integrarse en la sociedad o bien diseñar unidades didácticas que trabajen aspectos lingüísticos o culturales. En MIGPRO, al desarrollarse en el grado de TeI y no en el de Magisterio, se evalúa el proceso y cómo vinculan el aprendizaje a través del ApS, puesto que la mayoría del alumnado ha llevado a cabo al diseño de una unidad didáctica por primera vez en este proyecto. Sin embargo, los estudiantes debían reflexionar de antemano sobre los objetivos, el contenido y la metodología que querían utilizar antes de diseñar los materiales de aprendizaje.

Ofrecer estas dos opciones proveía al alumnado de dos formas de aprendizaje que pudiera adecuarse a cada tipo de estudiante bajo la constante supervisión, retroalimentación y asesoramiento del profesorado. Finalmente, se llevó a cabo una reflexión conjunta y el alumnado firmó el consentimiento informado, y comparamos las respuestas obtenidas en las encuestas, así como el número de glosarios y unidades didácticas creadas.

#### 4. Resultados

Como mencionábamos en la Introducción y en diferentes secciones, uno de los objetivos que buscaba MIGPRO era utilizar la empatía en la formación de los estudiantes de TeI teniendo en cuenta su papel fundamental en el contexto migratorio y a través de la creación de materiales (ApS).

Tras conocer la realidad migratoria (fases 1, 2 y 3 de nuestro estudio), los 28 alumnos y alumnas que formaron parte del proyecto se implicaron de manera decisiva en cada una de las etapas del proceso, hasta el punto de que cada estudiante decidió individualmente y por cuenta propia desarrollar un glosario y una unidad didáctica por cada tema escogido; por tanto, ninguna persona se decantó por una de las dos opciones, que era lo que planteaba la actividad de MIGPRO. En consecuencia, se pudieron donar 28 glosarios y 28 unidades didácticas a Cruz Roja Castellón. Por tanto, si bien no podemos determinar de manera empírica que el alumnado ha desarrollado la empatía cuando ha llevado a cabo ambas actividades, se observa un legítimo interés en la participación del proyecto. A consecuencia de dicha participación, no podemos determinar si el pasado migrante de los alumnos ha condicionado la elección de metodología o de tipología de alumnado (Oakley *et al.* 2021), dado que los datos están anonimizados y se ha observado el mismo comportamiento en cada participante de MIGPRO.

A pesar de este fenómeno, si analizamos el pasado migrante de los participantes, podemos observar que tan solo el 8 % de los estudiantes en MIGPRO tienen pasado migrante —esto es, tres de los veintiocho participantes—. En consecuencia, la participación observada en los materiales creados no es fruto de un pasado común, sino que va más allá de la comprensión y de la voluntad de atender esos estados de vulnerabilidad con tal de garantizar la integración de estas personas migrantes en nuestra sociedad.



Gráfico 1: El pasado migrante de los participantes en MIGPRO. Fuente: Elaboración propia

Evidentemente, las limitaciones del estudio se sitúan en la falta de especificación por parte de la paridad o en la falta de vinculación entre resultados diferenciadores entre los participantes, dado que queríamos garantizar la anonimidad de los y las participantes durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, se echa en falta que la institución receptora del material (Cruz Roja) o la población migrante diera su parecer sobre las creaciones del estudiantado y sobre su posible utilidad, por lo que el estudio tan solo ha sido probado por parte de los y las estudiantes. A pesar de esto, podemos afirmar la acogida positiva de MIGPRO por parte del alumnado. Al tiempo que se trabajó la CT y la CCS a través del ApS, hemos observado que el ApS ha resultado ser una motivación para los y las estudiantes de cara a gestionar su trabajo, hacer frente a los diferentes desafíos durante su desarrollo, evaluando el proceso y no tanto el resultado (Thomson y Dague 2018: 90) y enfrentándose a una realidad que representa una parte de la realidad social que los acerca un poco más al ámbito profesional. El valor pedagógico del presente estudio podría contribuir a trabajos relacionados con la “action research” (Carr y Kemmis 1986), pero cabría esperar la obtención de más datos por parte de la entidad receptora y la población migrante, para así, avalar el uso de este tipo de ApS aplicado en la formación de estudiantes de TeI. No obstante, como se mencionaba, dichas limitaciones no permiten demostrar los beneficios de MIGPRO, ya que el estudio únicamente se ha llevado a cabo con el estudiantado.

### **Conclusiones y perspectivas futuras**

Podemos afirmar que MIGPRO ha conseguido mediante el presente estudio exploratorio acercar la realidad migrante al estudiantado, ya que ha conseguido que cada participante haya decidido contribuir en el proyecto aportando tanto glosarios como unidades didácticas, hecho que ha impulsado la proactividad de los futuros traductores e intérpretes en esta realidad social. Asimismo, MIGPRO ha aportado libertad al alumnado para elegir la vía de aprendizaje que más se adecúa a su perfil, elemento que puede ayudar a adquirir la CT en francés y español de manera más efectiva. Este estudio, con estos resultados iniciales, demuestra que este tipo de pedagogías e investigaciones relacionadas con el ApS despiertan el interés y la participación del estudiantado, hecho que podría impulsar y contribuir a lograr una mejor convivencia mediante la empatía; por ello, futuras investigaciones podrían contribuir a expandir el proyecto a otros cursos del grado de TeI y a impulsar al estudiantado a salir de las aulas. A través de futuras investigaciones, se pretende recabar más datos de participantes emisores y receptores del ApS, observar la mejora del alumnado en su CT y sus habilidades lingüísticas y determinar si la empatía puede ser de alguna manera

operacionalizada para medir su evolución en el alumnado a través de proyectos como el que se presenta. Como mencionábamos anteriormente (Belenguer Cortés 2022: 669), se espera que MIGPRO se amplíe de forma que los estudiantes estén en contacto directo con los migrantes para, así, llevar a cabo actividades educativas con el fin de que el ApS, junto con la empatía, se convierta en la mejor herramienta para aprender, conocer y colaborar en el mundo que nos rodea.

### Referencias bibliográficas

- ABRIL MARTÍ, María Isabel, *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Universidad de Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 2006.
- ACNUR, *Emergencia en Ucrania*. 2022. Disponible en línea en: <https://www.acnur.org/emergencia-en-ucrania.html>
- ALBANESI, Cinzia; ARAMBURUZABALA, Pilar; GREGOROVÁ, Alžbeta Brozmanová, *Practical guide on e-service-learning in response to COVID-19*, European Association of Service-Learning in Higher Education (EASLHE), 2020.
- ALCALDE PEÑALVER, Elena, *Caracterización y contextualización de la traducción financiera: estudio empírico-descriptivo de la situación académica y profesional en España*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada, 2014.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *El asilo en España: Un sistema de acogida poco acogedor*. Madrid: Sección española de Amnistía Internacional, 2016.
- ARANGO, Joaquín; GARCÉS-MASCAREÑAS, Blanca; MAHÍA, Ramón; MOYA MALAPEIRA, David, *Inmigración en Tiempos de COVID-19*. Barcelona: ARCE, 2021.
- BARSKY, Robert, “The Interpreter as Intercultural Agent in Convention Refugees Hearings”. En: *The Translator*, 1996, 2, 1, pp. 45-63.
- BELENGUER CORTÉS, Luz, “French-Spanish service learning as a pedagogical tool: an overview of the MIGPRO Project”. En: *8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'22)*. Editorial Universitat Politècnica de València, 2022, pp. 663-670.
- BOLAÑOS-MEDINA, Alicia, “Translation Psychology within the Framework of Translator Studies: New Research Perspectives and Pedagogical Implications”. En: Martín de León, Celia y González-Ruiz, Víctor (eds.), *From*

- the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt: Peter Lang, 2016, pp. 59-100.
- BOUZALMATE, Hussein, “Traducción y empatía”. En: *V Encuentros complutenses en torno a la traducción*. Madrid: Editorial Complutense, 1995, pp. 93-97.
- BUXÓ I REY, María Jesús, *Homenaje a Julio Caro Baroja*. Madrid, 1978, pp. 184-185.
- CARPENA CASAJUANA, Anna, *La empatía es posible*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 2016.
- CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen, *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer, 1986.
- CHEN, Chao, “Empathy in language learning and its inspiration to the development of intercultural communicative competence”. En: *Theory & Practice in Language Studies*, 3, 12, 2013, pp. 2267-2273.
- CHIPA, Stefania; GIUNTI, Chiara; LOTTI, Patricia; ORLANDINI, Lorenza; TORTOLI, Laura, *Linee guida per l'implementazione dell'idea Dentro/fuori la scuola–Service Learning*. Florencia: Indire, 2021.
- DEEEP, *Transformational communications for global justice. Reframing toolkit*. European Development NGO Confederation, 2015.
- DE LA PAZ ELEZ, Pedro; DÍAZ BURGOS, María Victoria, “Trabajo social con narrativas orientado a la resignificación con personas inmigrantes”. En: *Portularia*, 13, 2, 2013, pp. 39-47.
- DE LA REVILLA, Luis; DE LOS RÍOS ÁLVAREZ, Ana María; LUNA DEL CASTILLO, Juan de Dios; GÓMEZ GARCÍA, Mercedes; VALVERDE MORILLASE, Carmen; LÓPEZ TORRES, Ginesa, “Estudio del duelo migratorio en pacientes inmigrantes que acuden a las consultas de atención primaria. Presentación de un cuestionario de valoración del duelo migratorio”. En *Atención Primaria*, 43, 9, 2011, pp. 467-473. Disponible en línea en: <https://www.elsevier.es/es-revistaatencion-primaria-27-articulo-estudio-del-duelo-migratorio-pacientesS0212656711000485>.
- DIZ NEIRA, Patricia, “Ser mujer y emigrante antes y ahora. Análisis comparativo”. En: *Norte de salud mental*, 13, 52, 2015, pp. 59-69.
- EXPÓSITO CASTRO, Carmen, *Glosario terminológico judicial francés-español: Aclaraciones traductológicas. Errores y dificultades en su uso y traducción al español*. Madrid: Sindéresis, 2020.
- FARNÉ, Alessandra; LÓPEZ FERNÁNDEZ, Francisco Javier, *¿Cómo comunicamos nuestro proyecto? Una introducción a la comunicación social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, 2021.

- FERRER JIMÉNEZ, Patricia, *¿Traducción humana, automática o poseída? La empatía en textos para pacientes de temática altamente sensible*. Castellón: Universitat Jaume I, 2020.
- FRANCISCO AMAT, Andrea; NOS-ALDÁS, Eloísa; MOLINER MIRAVET, Lidón, *Aprendiendo a transformar el entorno. El uso del aprendizaje servicio en la educación superior*. Castellón: Universitat Jaume I, 2011.
- FURCO, Andrew, *Service-learning: A balanced approach to experiential education*. Washington, DC: Corporation for National Service, 1996.
- GIOVANNI CARTA, Mauro; BERNAL, Mariola; HARDOY, Maria Carolina; HARO-ABAD, Josep Maria, “Report on the Mental Health in Europe Working Group. Migration and mental health in Europe (the state of the mental health in Europe working group: appendix 1)”. En: *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 1, 13, 2005, pp. 1-16.
- GÓMEZ PATO, Raúl, “Apuntes para una didáctica de la traducción de poesía”. En: *Education in the Knowledge Society*, 13, 1, 2012, pp. 236-265.
- GONZÁLEZ CALVO, Valentín, “El duelo migratorio”. En: *Trabajo Social*, 7, 2005, pp. 77-97.
- GONZÁLEZ BAREA, Eva María, “Un proceso migratorio (pre-migración, migración y post-migración) estudiantil: jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada”. En: *REDIE*, 10, 2, 2008, pp. 1-13. Disponible en línea en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412008000200002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200002&lng=es&nrm=iso). ISSN 1607-4041.
- GREGORIO CANO, Ana; DE FRUTOS ROJO, María, “El papel del intérprete en la entrevista de asilo en la frontera sur de Europa: La protección internacional en Melilla”. En: *Entreculturas. Revista De Traducción Y Comunicación Intercultural*, 9, 2017, pp. 271-289. Disponible en línea en: <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi9.11267>
- HARO-SOLER, María del Mar, “La Ficha de autorregistro en el aula de traducción: pensamiento autorreferente, autorregulación del aprendizaje y creencias de autoeficacia del estudiantado”. En: López, Vicente; Sánchez, Pilar; Botella, Ana (eds.), *Contenidos universitarios innovadores*. Barcelona: Gedisa, 2019, pp. 177-188.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Montserrat, “Cruz Roja Española: programa de atención a inmigrantes y refugiados. Referencias al colectivo africano”. En: Barrios Olga (ed.), *Africanísimo: Una aproximación multidisciplinar a las culturas*

- negroafricanas*. Las Palmas de Gran Canaria: Verbum ENSAYO, 2009, pp. 159-172.
- HERRERO, Juan; GRACIA, Enrique; FUENTE, Asur; LILA, Marisol, “Desorden social, integración social y bienestar subjetivo en inmigrantes latinoamericanos en España”. En: *Anales de Psicología*, 28, 2, 2012, pp. 505-514.
- JÄÄSKELÄINEN, Riitta, “Translation Psychology”. En: Gambier, Yves y van Doorslaer, Luc (eds.), *Handbook of Translation Studies*. v. 3. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, 2012, pp. 191-197.
- JIROVSKY, Elena; HOFFMANN, Kathryn; MAYRHUBER, Elisabeth Anne-Sophie; MECHILI, Enkeleint Aggelos; ANGELAKI, Agapi; SIFAKI-PISTOLLA, Dimitra; PETELOS, Elena; VAN DEN MUIJSENBERGH, Maria; VAN LOENEN, Tessa; DÜCKERS, Michel; KOLOZSVÁRI, László Róbert; RURIK, Imre; ROTAR PAVLIČ, Danica; CASTRO SANDOVAL, Diana; BORGIOLO, Giulia; CALDÉS PINILLA, María José; AJDUKOVIĆ, Dean; DE GRAAF, Pim; VAN DINNEKEN, Nadja; DOWRICK, Christopher; LIONIS, Christos, “Development and evaluation of a web-based capacity building course in the EUR-HUMAN project to support primary health care professionals in the provision of high-quality care for refugees and migrants”. En: *Global Health Action*, 11, 1, 2018. Disponible en línea en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30499386/>
- KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne, *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Los Ángeles, California: Sage, 2015.
- LATORRE BELTRÁN, Antonio, *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2004.
- LAVIOSA, Sara; GONZÁLEZ-DAVIES, Maria, *The Routledge handbook of translation and education*. Routledge, 2019.
- LÁZARO GUTIÉRREZ, Raquel, *Dilemas éticos del traductor/intérprete en los servicios públicos*. 2009. Disponible en línea en: <http://www.translationactivism.com/ArticleIndex.html>
- LEÓN PINILLA, Ruth; JORDÀ MATHIASÉN, Eivor; PRADO-GASCÓ, Vicente Javier, “Refugiados y bienestar: un estudio cualitativo en España”. En: *Calidad de Vida y salud*, 8, 1, 2015, pp. 2-16.
- MAGINN, Alison, “Language Acquisition Through Service Learning and Community Engagement: Critical Reflection, Intercultural Competence, and Action Agency”. En: *Project-Based Learning in Second Language Acquisition*, 2019, pp. 192-213.

- MANSILLA, Diego; GONZÁLEZ-DAVIES, María, “El uso de estrategias socioafectivas en el aula virtual de traducción: una propuesta didáctica”. En: *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 11, 2, 2017, pp. 251-273.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús, *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. México, D. F: Gili, 1987.
- MARTÍNEZ OJEDA, Beatriz, “Análisis y traducción del texto jurídico-económico (FR>ES). Contrat de type de location ou colocation de logement meublé”. En: Díaz Alarcón, Soledad (ed.), *Manual didáctico en soporte virtual para la práctica de la traducción especializada*. Córdoba: UCOPress, 2017, pp. 129-154.
- MARTÍNEZ, Isabel; VEIGA, Feliciano, *Engagement de los alumnos en la escuela: Perspectivas sociales y psicológicas*. Castilla La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2023.
- MELLINGER, Christopher D.; MONZÓ-NEBOT, Esther, “Language policies for social justice”. En: *Just. Journal of Language Rights & Minorities, Revista de Drets Lingüístics i Minories*, 1, 1-2, 2022, pp. 15-35.
- MONSANTO, Carlo; DIJKOFF, Marta, *The Language of Emotions*. Nueva York: IoLee Ecosystem Publishing, 2019.
- NAMER, Yudit; RAZUM, Oliver, “Settling Ulysses: An Adapted Research Agenda for Refugee Mental Health”. En: *International Journal of Health Policy and Management*, 4, 2018, pp. 294-296.
- NICKERSON, Angela; LIDDELL, Belinda J.; MACCALLUM, Fiona; STEEL, Zachary; SILOVE, Derrick; BRYANT, Richard, “Posttraumatic stress disorder and prolonged grief in refugees exposed to trauma and loss”. En: *BMC Psychiatry*, 14, 106, 2014, pp. 1-11.
- NOGUEIRA-PÉREZ, Miguel Ángel; CEINOS SANZ, Cristina; DO CÉU TAVEIRA, Maria; MARQUES, Cátia; SILVA, Ana Daniela, “Los servicios de orientación y asesoramiento a refugiados: el caso de Portugal y España”. En: *Revista Lusófona de Educação*, 37, 2018, pp. 131-147.
- NOS ALDÁS, Eloísa; FARNÉ, Alessandra, “Comunicación transgresora de cambio social: epistemologías performativas y eficacia cultural”. En: *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 2020, pp. 1-26.
- OAKLEY, Barbara; ROGOWSKY, Beth; SEJNOWSKI, Terrence, *Uncommon sense teaching: Practical insights in brain science to help students learn*. London: Penguin, 2021.
- OECD, *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing, 2020.

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES (OIM), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. Disponible en línea en: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2018\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf).
- , *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022*. 2022. Disponible en línea en: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>
- POLIZZOTTI, Mark, *Empatía con el traidor: Un manifiesto de la traducción*. Colombia: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes, 2021.
- PRENTICE, Mary; ROBINSON, Gail, “Improving Student Learning Outcomes with Service-learning”. En: *Higher Education*, 148, 2010, pp. 1-15. Disponible en línea en: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/148>
- RICO PÉREZ, Celia, “Tecnologías de la traducción para la mediación intercultural”. En: *Lengua y migración/Language and Migration*, 3, 1, 2011, pp. 115-129.
- RING PETERSEN, Anne; SCHRAMM, Moritz; WIEGAND, Frauke, “Introduction: From Artistic Intervention to Academic Discussion”. En: Schramm, Moritz; Moslund, Sten Pultz; Ring Petersen, Anne (eds.), *Reframing Migration, Diversity and the Arts: The Postmigrant Condition*. New York: Routledge, 2019, pp. 7-16.
- RUNNELS, Judith, *Pluricultural Language Education and the CEFRL*. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.
- SALGADO-ROBLES, Francisco; THOMPSON, Gregory, “Language Learners and Service-Learning”. En: Geeslin, Kimberly (ed.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Sociolinguistics*. Londres: Routledge, 2022, pp. 277-290.
- SIGMON, Robert, “Service-learning: Three principles”. En: *Synergist*, 8, 1, 1979, pp. 9-11.
- SUÁREZ PAZOS, Mercedes, “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación”. En: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 1, 2002, pp. 1-17.
- SUÁREZ ORTEGA, Magdalena, *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes, 2005.
- TAPIA, María Nieves, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova, 2006.
- TIZÓN GARCÍA, Jorge Luis; SALAMERO BARÓ, Manel; PELLEGERO, Nuria; SAINZ, F.; ATXOTEGI LOIZATE, Joseba; SAN JOSÉ, Jordi; DÍAZ-MUNGUIRA, José María, *Migraciones y Salud mental*. Barcelona: Promociones y publicaciones Universitarias, 1993.

LUZ BELENGUER CORTÉS

- THOMPSON, Gregory; HAGUE, Daryl, “Using community service-learning in the Spanish translation classroom: Challenges and opportunities”. En: *Cuadernos de ALDEEU*, 33, 2018, pp. 87-112.
- UNIVERSITAT JAUME I. *TI0936 – Traducción C-A1 (Francés-Español) (I)* (guía docente). 2023. Disponible en línea en: [https://e-uji.es/pls/www/gri\\_www.euji22883\\_html?p\\_curso\\_aca=2022&p\\_asignatura\\_id=TI0936&p\\_idioma=en&p\\_titulacion=207](https://e-uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_html?p_curso_aca=2022&p_asignatura_id=TI0936&p_idioma=en&p_titulacion=207)
- VALERO-GARCÉS, Carmen, *Traducción e interpretación en los servicios públicos: contextualización, actualidad y futuro*. Granada: Comares, 2003.
- , *Traducción e interpretación en los servicios públicos*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 2014.
- , “Training public service interpreters and translators: facing challenges”. En: *Revista de Llengua i Dret*, 71, 2019, pp. 88-105.
- VERA FERNÁNDEZ, Raquel, *Una revisión teórica sobre el duelo migratorio*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna, 2019.
- ZARATE, Geneviève, *Cultural mediation in language learning and teaching*. Council of Europe, 2004.
- ZLATEVA, Palma, *Translation as social action: Russian and Bulgarian perspectives*. Londres: Routledge, 2018.