



APRENDIZAJE AL SERVICIO DE LA MOTIVACIÓN: EFECTOS DEL ApS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN UNA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN¹

Bruno Echaury-Galván 

Universidad de Alcalá

bruno.echaury@uah.es

RESUMEN: El presente estudio se construye sobre una experiencia real de aprendizaje-servicio en una asignatura de traducción a nivel de grado, y busca analizar el impacto de dicha metodología en la motivación del alumnado de esta disciplina, así como identificar los principales disparadores motivacionales que genera. Para ello, la investigación se divide en dos vertientes, una cuantitativa y otra cualitativa, articuladas a partir de dos mecanismos complementarios de recogida de datos: un cuestionario a los y las participantes en el proyecto y un grupo de discusión reducido con algunos de ellos. Al primero respondieron 28 discentes de 33 posibles, mientras que el grupo de debate posterior estuvo formado por cinco estudiantes de la asignatura. Los resultados indican que el aprendizaje-servicio es una herramienta que potencia la motivación general del alumnado de traducción y que lo hace, además, en distintos planos: académico, personal, profesional y comunitario.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje-servicio, traducción, motivación, educación superior.

LEARNING AT THE SERVICE OF MOTIVATION: THE IMPACT OF SL ON STUDENTS' MOTIVATION IN A TRANSLATION MODULE

ABSTRACT: The present paper is based on a service-learning project implemented in an undergraduate course on translation. Its main objectives are analyzing the impact of this methodology on the motivation of students of this

¹ El autor es miembro del Grupo de Investigación RECEPTION de la Universidad de Alcalá.

discipline and pinpointing the main motivational triggers it creates. For these purposes, the study combines a quantitative and a qualitative approach built on two complementary data collection tools: a questionnaire conducted on all participants in the initiative and a subsequent group of discussion with some of them. The former was answered by 28 out of 33 potential respondents, whereas the latter was formed by five students of the module. Results show that service-learning fosters translation students' motivation at large and at different levels: educational, personal, professional and community involvement.

KEYWORDS: Service-learning, translation, motivation, higher education.

Recibido: 21/08/2021

Aceptado: 3/04/2022

1. INTRODUCCIÓN

Para el profesorado que persigue construir una atmósfera dinámica en sus clases, un aprendizaje activo y una relación dialógica con sus estudiantes, estimular la motivación de estos últimos constituye una de las claves de bóveda de la acción docente. En este sentido, la elección de una metodología adecuada en la organización de las actividades y tareas resulta fundamental, pues es el anclaje que permitirá conexasión teoría y práctica de forma amena y eficaz al mismo tiempo. El aprendizaje-servicio (ApS en adelante) es una metodología en la que los conocimientos del curso se implementan en una acción práctica de impacto social que genera beneficios en esferas que trascienden lo puramente académico. Este impacto múltiple puede actuar también como polo de atracción y cohesión, ya que permite motivar a discentes con objetivos de aprendizaje y expectativas dispares con respecto a sus estudios. Sobre esta premisa, las siguientes páginas presentan una experiencia de ApS desarrollada en una asignatura de teoría de la traducción de la Universidad de Alcalá y un cuestionario y discusión posteriores realizados con los siguientes objetivos:

- Determinar si el ApS ha supuesto realmente una experiencia motivadora para los y las estudiantes que participaron en el proyecto y medir su grado global de motivación.
- Identificar qué aspectos potenciados por el ApS fueron los que más impulsaron la motivación del estudiantado y por qué.
- Dictaminar si el alumnado considera el ApS como una herramienta motivacional para las asignaturas de traducción en su conjunto.

2. MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN

Analizada en términos generales, la motivación es un concepto complejo que determina la conducta del ser humano en distintos planos. Contribuciones como la de Pereira (2009) sirven para historiar las variaciones en el estudio del término y los numerosos enfoques desde los que puede entenderse, entre los que destacan el conductual, el humanista y el cognitivo. Cada uno de ellos atribuye la motivación a causas diferentes incardinadas en un espectro que se extiende desde las recompensas y castigos hasta el pensamiento humano y la percepción, pasando por las capacidades y necesidades del individuo. De igual modo, cada enfoque se ramifica en teorías diversas, con puntos en común, pero también con diferencias de magnitud variable entre unas y otras.

Este introito muestra las complicaciones para alcanzar un consenso en torno a lo que significa “motivación”, una labor que no se simplifica en demasía cuando hablamos de su papel en la educación. En sentido lato, la motivación en este ámbito podría definirse como la voluntad de aprender, de seguir haciéndolo de forma independiente (Ajello, 2003) y de involucrarse en el proceso formativo (López-Aguado y Silva-Falchetti, 2009). Tras esta sencilla explicación se esconde un constructo multifactorial en el que, tal y como señala Tapia (1992), intervienen elementos heterogéneos y, en ocasiones, coalescentes. Un listado no exhaustivo podría incluir, entre otros, el éxito o el fracaso en las tareas; las perspectivas de mejora; los objetivos de las acciones didácticas y el grado de esfuerzo que implican; el entorno y el ambiente en el aula; las estrategias de aprendizaje empleadas (Hsiao-Lin et al., 2005), o, dentro de una óptica más utilitarista, la obtención de recompensas externas en forma de un mejor estatus social/profesional, premios o becas (Díaz-Barriga y Hernández, 2007).

Distintos tipos de motivación crean, además, distintos tipos de discentes. En esta línea, el alumnado puede dividirse en estudiantes con una orientación motivacional intrínseca o extrínseca. Entre los primeros, Romero-Ariza y Pérez-Ferra (2009) sitúan a quienes tienen una meta de aprendizaje, esto es, los y las aprendientes movidos por el deseo de conocer, comprender y ampliar sus competencias. La segunda categoría engloba al alumnado con una meta de resultado, es decir, a aquellos y aquellas que ven en el aprendizaje un medio para conseguir un fin externo como un título, un trabajo o reconocimiento social, entre otros (Romero-Ariza y Pérez-Ferra, 2009).

A este respecto, los objetivos que persigue cada estudiante vienen determinados por otros dos factores molares: el autoconcepto y las atribuciones causales. Paraphraseando a Rinaudo et al. (2006), el primer elemento hace referencia a la valoración que cada discente hace de sus propias capacidades, potencial y resultados académicos, mientras que el segundo abarca las causas a las que un estudiante atribuye su desempeño particular. Romero-Ariza y Pérez-Ferra (2009) resumen el impacto de estos dos conceptos en la motivación del alumnado

subrayando que los discentes realizarán con mayor agrado una tarea que se sientan capaces de acometer y cuyo resultado puedan controlar que una que consideren por encima de sus posibilidades y cuya consecución escape de una forma u otra a su control.

En línea con lo anterior, conviene recalcar, además, que la orientación motivacional de un alumno o alumna no es necesariamente un valor constante. Como indican Rinaudo et al. (2006), este punto puede variar en función de la asignatura o incluso de la tarea concreta a la que se esté enfrentando. A efectos prácticos, esto supone que un grupo de estudiantes cualquiera presentará una orientación motivacional heterogénea que, por otro lado, puede oscilar dependiendo de los contenidos impartidos o las actividades propuestas.

Como dejan entrever los párrafos precedentes, el rol que desempeña el profesorado en el estímulo de la motivación de los y las discentes es neurálgico a la par que complejo, puesto que debe tratar de crear espacios en los que personas con metas y percepciones distintas se impliquen de verdad. Para conseguirlo, autores como Romero-Ariza y Pérez-Ferra (2009) sugieren estrategias que pasan por una evaluación previa de los objetivos del estudiantado, bien a través de discusiones personalizadas o grupales, bien a través de cuestionarios validados, a partir de la cual ajustar la práctica docente a sus expectativas, tratando de modular el patrón motivacional cuando sea necesario. Pese a su indudable valor como línea maestra y a lo recomendable de aplicar estas prácticas cuando sea posible, esto puede resultar impracticable en grupos muy numerosos y suponer un consumo de tiempo excesivo si tenemos en cuenta que el tipo de motivación de cada estudiante tiende a fluctuar según la tarea que se proponga, lo que conllevaría una evaluación antes de plantear casi cualquier acción docente de carácter práctico.

A este nudo gordiano puede sumarse una complicación añadida, paradójica si se la compara con la afirmación anterior: ciertos estudiantes son más impermeables que otros a una redirección de su orientación motivacional. En algunos casos, esta se cimienta en principios y objetivos interiorizados durante largo tiempo y difíciles de redirigir, por lo que la labor se torna prácticamente inviable. Sirva como ejemplo cotidiano cualquier discente cursando una carrera que no quería en un principio, que no le agrada y que se ve “obligado” a terminar para poder utilizarla como llave conducente a un mejor horizonte laboral.

Una forma de tratar de soslayar estos condicionantes logísticos y personales sin una inversión insostenible de tiempo pasa por una planificación cuidadosa que entronque con la aplicación de estrategias de aprendizaje abarcadoras, ajustadas a las capacidades del grupo en el que se van a implementar y que contemplen motivaciones diferentes en su concepción y desarrollo. Para lograrlo, emplear una metodología adecuada en el diseño de tareas y actividades se torna fundamental.

Una de las más pujantes y de mejores resultados en los últimos años es el aprendizaje-servicio.

3. APS: DEFINICIÓN, MOTIVACIÓN Y BENEFICIOS

3.1. El ApS: conceptualización y breve estado de la cuestión

El crecimiento del ApS en los últimos años y su implantación en disciplinas diversas ha multiplicado las definiciones que, a día de hoy, se manejan de este concepto. En ese sentido, el estudio de Martín y Puig (2018) nos descubre un término poliédrico y nos ofrece un repaso sucinto y perspicuo de las numerosas formas de definirlo en función del prisma desde el que se observe esta metodología. A pesar de sus divergencias, todas ellas comparten un sustrato común, dos constantes que se repiten sin importar el autor o autora que formule la explicación: se trata de una forma de aprendizaje (1) vinculada a un servicio a la comunidad (2). Por consiguiente, con independencia de los matices que separan unas definiciones de otras, se puede colegir que el ApS es, eidéticamente, una metodología en la que la adquisición y aplicación de conocimientos se canaliza hacia un servicio comunitario que redunde en favor de la sociedad.

Esta conceptualización de apariencia simple se concreta a través de otros imperativos que dan al ApS su antedicha complejidad. Para que una experiencia se incardine dentro del ApS, esta debe cumplir ciertos requisitos consustanciales: que implique la realización de un proyecto de servicio que sea presentado a la comunidad; que dé respuesta a una necesidad real de dicha comunidad; que otorgue al estudiantado un rol central en el proceso de aprendizaje y participación social; que eslabone los contenidos y objetivos curriculares con las actividades que se están realizando, y que catalice la reflexión de los participantes y su búsqueda de vínculos entre la práctica y lo aprendido en las aulas (Martínez-Odría, 2005). Todo esto exige, desde luego, una importante labor de organización, ejecución y supervisión que convierte las iniciativas de ApS en un reto considerable para cada vértice de la estructura triangular que las sustenta: docentes, discentes e instituciones.

Pese al desafío intelectual y logístico que supone llevarlas a cabo, lo multidimensional y holístico de estas propuestas las convierte en una corriente atractiva y en auge. Como apuntan Mangas y Martínez-Odría (2012), el ApS es una metodología con una larga tradición en zonas como Estados Unidos o Latinoamérica, pero de menor recorrido en España, en cuyo sistema educativo comenzó a penetrar gradualmente a partir del año 2000. De ese momento en adelante, el ApS fue ganando terreno y reconocimiento impulsado por iniciativas e hitos diversos, como la presencia del término en textos oficiales, la constitución de equipos de expertos para capacitación y asesoría (Ibarrola-García y Artuch, 2016), la creación de observatorios y centros especializados, la formación del profesorado,

una considerable labor de difusión y, por supuesto, la compleción de proyectos reales y la diseminación de sus buenos resultados (Mangas y Martínez-Odría, 2012).

La confluencia de estos esfuerzos cristalizó en una mayor presencia de esta metodología en las aulas del sistema educativo español y sus distintos niveles, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XXI. En esta línea, artículos como el de Echaury-Galván (2020) describen la relevancia creciente del ApS en la Universidad española y su asentamiento paulatino en disciplinas variadas como la pedagogía, la educación física o el derecho. En ese mismo trabajo, se subraya también la escasa implantación de esta metodología en asignaturas de traducción en general y a nivel de grado en particular. Iniciativas como la que se describe en este artículo vienen a reivindicar la utilidad y efectividad del ApS para la docencia en este campo, a enriquecer la bibliografía al respecto y a tratar de sedimentar su aplicación en un área que ofrece una multiplicidad de posibilidades de desarrollo y ejecución, más si cabe en entornos plurilingüísticos y multiculturales como el español.

3.2. ApS: motivación y beneficios

Como se describía anteriormente, la motivación ante y durante una tarea es una variable multicausal que deriva de una compleja intersección de componentes. La clasificación intrínseca/extrínseca engloba en cada categoría una panoplia de factores de influencia a la hora de hacer que el estudiantado se sienta motivado (o desmotivado) frente a una situación concreta. Por consiguiente, el presente artículo no entevera la motivación con otros beneficios de carácter académico o personal, sino que la considera el resultado de la capacidad del discente para reconocer gradualmente la obtención de esos mismos beneficios y la satisfacción de sus necesidades particulares. Esta concepción se condice con investigaciones previas como la de Sevier et al. (2012), quienes, sirviéndose del modelo ARCS para el estudio de una experiencia de ApS, descubrieron que el aumento motivacional se producía, en gran medida, porque el alumnado percibía que el proyecto movilizaba conocimientos interesantes, era relevante y valioso para su futuro académico/profesional y les hacía sentirse bien aplicando lo aprendido.

A colación de lo expuesto en secciones anteriores, el ApS puede considerarse una metodología potencialmente motivadora por dos razones esenciales. La primera, de carácter más basal, es que permite vertebrar un extenso abanico de iniciativas diferentes, lo cual posibilita escoger aquella que más se ajuste a los conocimientos y capacidades del estudiantado y planificarla de modo que el trabajo autónomo no entre en conflicto con una supervisión intermitente del personal docente. Esto limita la posibilidad de frustración entre el alumnado y le otorga un papel cardinal que cuenta a su vez con la red de seguridad del profesorado involucrado. Dicho de otro modo y al hilo de consideraciones previas, el ApS permite construir espacios en los que estudiantes con autoconcepciones dispares pueden sentirse cómodos, al tiempo

que reduce el peso de condicionantes exógenos en el resultado interpolando el protagonismo del alumnado con la monitorización del profesorado a cargo de la asignatura.

Un entorno favorable como este permite explotar las vetas pedagógicas de esta metodología y conduce a nuestra segunda razón, más relacionada con la motivación que reportan el proceso y los fines últimos de las experiencias ApS. Y es que las acciones que las conforman y los resultados que se obtienen durante su desarrollo y consecución provocan reacciones y sensaciones por lo general positivas entre los y las participantes que las ejecutan. En este sentido, conviene remarcar que los frutos que produce la inclusión del ApS en el currículo impactan en múltiples facetas, no solo del alumnado, sino de todas las partes involucradas en el proyecto. Tal y como indica Furco (2005), los beneficios de esta metodología repercuten sobre cada pieza del andamiaje educativo y su contexto, lo que incluye al profesorado, instituciones formativas y, por descontado, aquellas parcelas de la comunidad en la que se enmarca la acción docente y sobre las que reverberan los efectos de la iniciativa en cuestión. Corroborando esta afirmación encontramos estudios como el de Ciesielkewicz et al. (2017), que recalcan el enriquecimiento personal y profesional que las experiencias de ApS generan entre los docentes, investigaciones como la de Puig et al. (2011), que perfilan su huella en las entidades sociales, a las que aporta visibilidad y consolida como agentes educativos o voces como la de Martínez (2018), quien enfatiza la importancia de tejer sinergias entre universidad y comunidad para conseguir una simbiosis productiva de la que ambas puedan nutrirse.

En lo que respecta al estudiantado, colectivo en el que se centra este artículo, las ramificaciones positivas de las experiencias de ApS penetran en numerosas facetas de su crecimiento académico y personal. Para agrupar la miríada de ventajas que esta metodología es capaz de generar en la educación universitaria, Rodríguez-Gallego (2014) sugiere una categorización tripartita seccionada de la siguiente forma: "currículum académico", "formación en valores" (dimensión que engloba también aspectos profesionales) y "vinculación con la comunidad". Otras voces, como la de Furco (2005), son más abarcadoras y nos permiten, a vista de pájaro, observar el largo listado de posibilidades que el ApS ofrece para mejorar la formación de los y las discentes en distintas etapas educativas. Su trabajo compartimenta el impacto del ApS en seis dimensiones principales: académica y cognitiva; vocacional y profesional; ética y moral; cívica; personal, y social. Cada una de ellas se subdivide, a su vez, en varias facetas vinculadas con el desarrollo del estudiantado. Como botón de muestra, valga destacar algunas como la adquisición de competencias y conocimientos conceptuales, la capacidad de síntesis y análisis, la autoestima, el liderazgo, las conductas prosociales, la toma de decisiones, la ética de trabajo o el civismo y la responsabilidad social.

Años después de la propuesta de Furco, la creciente bibliografía en torno al ApS no ha hecho sino confirmar lo mucho que esta metodología puede aportar a todos

los niveles de la educación, incluido, por supuesto, el universitario. Así, trabajos como el de Deeley (2016) o el de Martín y Puig (2018) exponen relaciones igualmente comprensivas con un aprovechamiento que, de nuevo, atraviesa las esferas académica, interpersonal, profesional o cívica, entre otras. En resumidas cuentas, cuando hablamos de ApS hablamos de iniciativas holísticas, poliédricas, capaces de fortalecer y sublimar la experiencia universitaria de aprendizaje en muy distintos planos. Esto sin duda encierra un importante capital motivador para el alumnado puesto que, con independencia de sus metas y orientaciones motivacionales a la hora de encarar sus estudios, podrán ver satisfechas muchas de sus expectativas.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto y participantes

El presente artículo órbita alrededor de una acción docente de ApS implementada en la asignatura Fundamentos de la Traducción, perteneciente al segundo cuatrimestre del tercer curso del grado en Lenguas Modernas y Traducción de la Universidad de Alcalá. Esta experiencia pretende dar continuidad al uso de esta metodología en la asignatura, en tanto en cuanto sucede a iniciativas anteriores como la recogida en Echaury-Galván (2020).

En este caso concreto, se involucra a todo el estudiantado matriculado en la asignatura en régimen de evaluación continua, lo que supone un total de 37 participantes. La acción docente se articula en torno al trabajo colaborativo a partir de dinámicas individuales y de grupo que varían en función de la fase del proyecto. Al margen del alumnado, en la iniciativa intervienen el docente de la asignatura y dos miembros de la ONG Manos Unidas Guadalajara que sirven como apoyo experto para profesor y estudiantes en puntos concretos de su ejecución.

4.2. Propósitos

Trabajos como algunos de los precitados han eslabonado ApS y motivación en distintas disciplinas, si bien ninguno examina la unión de estos factores en el aula de traducción a nivel de grado. En vista de este vacío bibliográfico, el presente artículo se propone analizar si el ApS ha motivado realmente al estudiantado de una asignatura de teoría de la traducción y por qué lo ha hecho. Para dar respuesta a esta segunda cuestión, el estudio trata de precisar los que fueron los principales disparadores motivacionales de la experiencia partiendo de una clasificación tetradimensional de los efectos del ApS, a caballo entre las propuestas de Rodríguez-Gallego (2014) y Furco (2005) ya presentadas: académicos, profesionales, de crecimiento personal y de vinculación comunitaria. De este modo, se agrupan

algunas de las categorías planteadas por Furco para evitar una excesiva dispersión, al tiempo que se añade un nuevo apartado al listado de Rodríguez-Gallego a fin de establecer una distinción más clara entre formación en valores y aspectos profesionales.

4.3. Instrumentos

La recogida de datos se realiza a través de dos herramientas coalescentes, aunque de distinta naturaleza: un cuestionario para la vertiente cuantitativa del estudio y un grupo de discusión posterior con un número reducido de estudiantes para su vertiente cualitativa. El primero, de carácter anónimo y voluntario, se prepara y responde a través de la plataforma Google Forms y consta de un total de nueve preguntas (dos obligatorias, dos opcionales y cinco opcionales condicionadas) dirigidas a explorar distintos ángulos de la conexión entre aprendizaje-servicio y motivación a partir la experiencia del alumnado en una iniciativa ApS implementada a lo largo del curso. Cinco de estas cuestiones son de respuesta múltiple, dos de respuesta corta y dos de valoración a partir de una escala Likert de 1 a 5 con las siguientes correspondencias: 1, “nada de acuerdo”; 2, “poco de acuerdo”; 3, “de acuerdo”; 4, “muy de acuerdo”, y 5, “totalmente de acuerdo”.

Antes de lanzar el cuestionario, se lleva a cabo un pilotaje en el que participan una profesora externa y dos profesores de la Universidad de Alcalá especializados en estadística, además de cuatro estudiantes del grupo que no completaron después la versión final. Esta fase permite introducir varios ajustes que redundan en un cuestionario más ágil, efectivo y sencillo de completar. Entre los principales cambios realizados, se cuentan la inclusión de la pregunta 4, la reformulación de algunos enunciados para crear estructuras paralelas y ciertos retoques orientados a eliminar el lenguaje excluyente.

Una vez obtenidas y analizadas las respuestas al cuestionario, se organiza el grupo de discusión precitado para matizar, aclarar y explorar con mayor profundidad los datos de la faceta cuantitativa con un mayor interés para los objetivos del estudio (ver sección 4.4.4). El encuentro se realiza en formato virtual a través de la plataforma Blackboard y en él participan cinco estudiantes de manera voluntaria y tras dar su consentimiento para ser grabadas. En la conformación del grupo se busca incluir discentes que representen distintas escalas de evaluación (suspenso, aprobado, notable, sobresaliente) para intentar contemplar niveles y ritmos de aprendizaje diversos, dotar al estudio de una mayor objetividad y, por consiguiente, obtener una instantánea más completa de las opiniones del alumnado con respecto a los temas abordados en el cuestionario. La información recabada en esta fase se filtra a través de un análisis de contenido dividido en una primera etapa de transcripción del encuentro y una segunda de estudio de las intervenciones de las participantes.

4.4. Fases del proyecto

4.4.1. *Textos originales y directrices*

En un primer estadio, se presentan el proyecto y las directrices a seguir para su compleción. Esta toma de contacto abarca la primera y la segunda semana del curso y permite a los y las discentes familiarizarse con el concepto de aprendizaje-servicio, los objetivos del proyecto y la cronología de su desarrollo.

En este sentido, el primer paso es contextualizar la experiencia dentro de la estrategia de la ONG Manos Unidas. Los textos con los que trabajará el estudiantado forman parte de la iniciativa REDI (Recursos Didácticos para Infantil) que se ramifica en varios proyectos. El que aquí nos ocupa se centra en fomentar la solidaridad entre niños y niñas de hasta 6 años y se vehicula a través de distintos materiales, escritos o multimodales, entre los que se cuentan los paneles de una exposición interactiva, las actividades relacionadas con ella y varios relatos y poemas que entroncan con la temática central de la exposición. El cometido final del estudiantado será traducir al inglés todos estos recursos.

La selección de estos textos se realiza en conjunción con los miembros de Manos Unidas siguiendo dos criterios nucleares: las necesidades de la ONG y la capacidad del estudiantado para llevarlo a cabo. Así, los documentos originales se escogen con el fin de confeccionar un entorno favorable y un reto asumible por los y las participantes que permita explotar todas las posibilidades y beneficios que ofrece el ApS. En el decurso de esta experiencia, el trabajo autónomo, tanto individual como colectivo, se interpola con discusiones y talleres en el aula con el fin de reflexionar acerca de la labor realizada hasta el momento, sus conexiones con el temario de la asignatura y su significación más allá de lo estrictamente académico.

4.4.2. *Traducción de los textos*

Esta fase se subdivide en distintas etapas. En la primera, se forman tres equipos por grupo, A y B, cada uno encargado de traducir los textos de los tres bloques que conforman el proyecto: la exposición, sus actividades y los cuentos y poemas. Los equipos se constituyen de manera que todo estudiante tenga, al menos, un documento que traducir. Posteriormente, cada equipo hace llegar sus traducciones a sus homólogos en el otro grupo. Tras un proceso de revisión por pares, se organizan encuentros donde comentar las distintas traducciones y aportar sugerencias conducentes a un texto meta más pulido y adecuado en cada caso. Basándose en esta discusión, los dos estudiantes que han trabajado sobre un mismo documento deben consensuar una traducción única. Estas traducciones se hacen llegar al profesor, quien las corrige y las devuelve para que sean sometidas a un nuevo proceso de revisión.

4.4.3. *Presentación final*

En esta última etapa de la acción docente, portavoces de cada equipo tienen la oportunidad de presentar las traducciones a varios miembros del Departamento de Educación de Manos Unidas. Este encuentro cumple un doble propósito: por un lado, describir el proceso, comentar qué les ha aportado esta experiencia y debatir con expertos en la materia acerca de la importancia e impacto de iniciativas como esta. Por otro, permite resolver las últimas dudas en torno a los textos meta, ya que esta presentación se organiza también como un foro en el que los traductores pueden dialogar con el panel sobre los puntos más dilemáticos y complejos de sus traducciones, y hacer las modificaciones finales necesarias de manera informada y ajustada a los requisitos de quien va a recibir y utilizar esa traducción.

4.4.4. *Recogida de datos*

Ya finalizado el proyecto, se hace llegar a todos los y las discentes el cuestionario previamente descrito que deben completar en un plazo máximo de diez días. El total de respuestas fue de 28 sobre 33, lo que supone un 84.84% de la población sondeada. Una vez analizados los resultados cuantitativos, se organiza el grupo de discusión virtual, con una duración total aproximada de una hora. Los principales puntos tratados en este encuentro fueron los siguientes:

- El elevado porcentaje de participantes que encuentra motivación en todos los planos propuestos.
- El papel de la aplicación de conocimientos en un entorno profesional como impulsora de la motivación.
- El consenso que despiertan ciertos beneficios y los bajos porcentajes que presentan algunas opciones.
- La capacidad del ApS para influir en la opinión del estudiantado sobre una asignatura concreta.

Estos ejes matriciales no impiden, sin embargo, que la conversación vire hacia otros puntos de interés. Como toda acción de naturaleza dialógica, el encuentro se plantea dentro de un marco flexible que permita abordar los aspectos nucleares sin coartar a las participantes ni imponer una rigidez que condicione la libre expresión de opiniones y la fluidez de la discusión.

5. RESULTADOS

5.1. cuestionario y resultados

Tabla 1. Cuestionario y resultados

PREGUNTA	N	REPUESTA	N'(o/o)	x	s
1) Valora de 1 a 5 tu conformidad con la siguiente afirmación: He disfrutado la experiencia y me ha resultado motivadora.	28	Nada de acuerdo	0	4.178	0.889
		Poco de acuerdo	1 (3.6)		
		De acuerdo	6 (21.4)		
		Muy de acuerdo	8 (28.6)		
		Totalmente de acuerdo	13 (46.4)		
2) Si existe alguna otra razón o razones al margen de las listadas anteriormente, indica cuáles aquí		Respuestas: O			
Responde a la siguiente pregunta solo si valoraste con un 3, 4 o 5 la anterior.					
PREGUNTA	N	RESPUESTAS	N' (%)		
3) Principalmente, esta experiencia me ha resultado motivadora por sus aportaciones en el plano (puedes escoger más de una opción):	27	Académico	24 (88.8)		
		Profesional	25 (92.5)		
		Personal	24 (88.8)		
		Comunitario	25 (92.5)		
4) Si existe alguna otra razón o razones al margen de las listadas anteriormente, indica cuáles aquí		Respuestas: 1 <i>La posibilidad de practicar la competencia oral en la presentación final ante los miembros de la ONG.</i>			
En las preguntas de esta sección, valora ÚNICAMENTE aquellos planos que marcaste en la sección anterior. Puedes escoger más de una opción en cada pregunta.					
PREGUNTA	N	RESPUESTAS	N'(o/o)		
5) Dentro del plano académico, lo que más me ha motivado es:	24	Poner en práctica los conocimientos adquiridos durante el curso.	15 (62.5)		
		Realizar una actividad práctica con un impacto real fuera de la universidad.	24 (100)		
		Obtener una buena calificación final.	2 (8.3)		
		Poder asimilar mejor los conocimientos adquiridos durante el curso.	14 (58.3)		
		El desarrollo de competencias y conocimientos adicionales.	15 (62.5)		
6) Dentro del plano profesional, lo que más me ha motivado es:	25	Descubrir una nueva salida profesional en el trabajo con ONG.	15 (55)		
		Realizar un encargo de traducción con un cliente y uso reales.	22 (88)		
		Mejorar mis competencias profesionales y preparación para el mundo laboral.	17 (68)		
		Desarrollar una mejor ética de trabajo	14 (56)		
7) Dentro del plano personal, lo que más me ha motivado es:	24	Desarrollar mi formación en valores (prosocialidad, solidaridad, empatía...).	14 (58.3)		
		Conocerme mejor a mí mismo/a.	5 (20.8)		
		Mejorar la relación con mis compañeros/as y mi capacidad para trabajar en equipo.	19 (79.2)		
		Aprender a ver las cosas desde nuevos puntos de vista.	14 (58.3)		
		Convertirme en un ciudadano/a más concienciado/a e involucrado/a en la sociedad.	19 (79.2)		

APRENDIZAJE AL SERVICIO DE LA MOTIVACIÓN: EFECTOS DEL ApS SOBRE LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO EN UNA ASIGNATURA DE TRADUCCIÓN

8) Dentro del plano comunitario, lo que más me ha motivado es:	25	Ayudar a la comunidad con una acción de carácter social	21 (84)		
		Comprender mejor las necesidades y problemas que me rodean y lo que puedo hacer por mejorarlos	15(60)		
		Relacionarme con personas que trabajan en beneficio de la comunidad	17 (68)		
		Descubrir que los conocimientos adquiridos en la universidad pueden aplicarse en beneficio de la sociedad	20(80)		
PREGUNTA	N	RESPUESTA	N'(o/o)	x	s
9) Valora del 1 a 5 tu conformidad con la siguiente afirmación: El aprendizaje-servicio es una buena metodología para motivar a los estudiantes en asignaturas de traducción.	28	Nada de acuerdo	1 (3.6)	4.393	0.939
		Poco de acuerdo	0		
		De acuerdo	3 (10.7)		
		Muy de acuerdo	7 (25)		
		Totalmente de acuerdo	17 (60.7)		

5.2. Discusión

En esta sección, se exploran en detalle los resultados de la encuesta, apostillados, matizados o suplementados cuando corresponda por los comentarios resultantes del grupo de discusión. Un vistazo rápido a los datos recabados permite extraer una primera conclusión alineada con el objetivo 1 de este estudio: la mayor parte de los y las respondientes ha considerado la iniciativa como una experiencia motivadora. Dentro de unos niveles bajos de dispersión, el 94.4% coincide, en mayor o menor grado, con esta afirmación, y un 75% asegura estar muy o totalmente de acuerdo con ella. Por el contrario, solo un 3.6 % de las respuestas se sitúa en lado contrario de la escala: únicamente 1 de los 28 estudiantes se muestra poco de acuerdo con calificar el proyecto de motivador.

Casi en paralelo a esta línea de opinión discurre la relativa a la última pregunta del cuestionario. De nuevo en un rango de dispersión estrecho, un amplísimo porcentaje del estudiantado entiende el ApS como una metodología motivadora y útil para la enseñanza de la traducción. De hecho, los porcentajes en la parte superior de la escala son aún mayores que en la pregunta 1. Así, un 85.7% reconoce estar muy o totalmente de acuerdo con este punto. De nuevo, solo un estudiante manifiesta su desacuerdo ante la cuestión. Atendiendo a sus contestaciones en el resto de preguntas, el porqué de estos porcentajes podría condensarse en una máxima: el ApS es una metodología motivadora y bien acogida por el alumnado por los beneficios que genera y perciben en distintas esferas.

Esta sentencia se refleja en los datos relativos a los apartados cuyo desarrollo más ha incentivado la participación y el desempeño del estudiantado antes y durante el proyecto. A este respecto, destaca el gran número de respuestas registradas (entre 24 y 25) en cada una de las cuatro opciones incluidas en el cuestionario. Estos resultados entroncan con la antedicha descripción que Furco (2005) o Rodríguez-

Gallego (2014) hacen del ApS como una metodología de virtudes múltiples y transversales que atraviesa distintos planos formativos. Preguntado por este particular, el grupo de discusión coincidió en señalar que los porcentajes obtenidos pueden explicarse por los numerosos estímulos que ofrecía el proyecto y por los beneficios que dimanaban de él, de principio a fin e, incluso, una vez concluido. A medida que avanzaba, notaban cómo distintas piezas iban encajando para construir una experiencia de poso sólido y holístico: parte de los conocimientos del curso se volcaban en una actividad práctica cuyo contexto se asemejaba al profesional y cumplía, además, una función social que les permitía crecer en otros aspectos más allá de los meramente académicos. Los siguientes párrafos son un eco de estas afirmaciones concatenadas y profundizan en los que el estudiantado considera los principales ejes motivadores en de cada faceta.

En el apartado académico, uno de los datos más sobresalientes es, sin duda, el grado de consenso y motivación que ha supuesto realizar una actividad práctica con repercusiones fuera de las aulas. Esta opción es la única escogida por el 100% de los respondientes y debe analizarse en conjunción con otro dato relativo a la dimensión profesional: la importancia dada a tratar con clientes reales y preparar un encargo que pueda ser ulteriormente publicado y utilizado. Plantear esta información al grupo de debate permitió colegir que existe una necesidad larvada entre el alumnado de compartir su trabajo y de que este tenga calado más allá de calificaciones y comentarios en clase. Toda acción docente que tome este rumbo, apuntan, aporta una importante motivación adicional al estudiante. Acostumbrados a que sea una audiencia cautiva (docentes y discentes) la que reciba y valore sus actividades y tareas, esta experiencia ha sido la primera del grado en romper el recorrido unidireccional y limitado de sus trabajos y en derribar una cuarta pared para llevarlos hasta nuevos receptores. Así, el proyecto ha permitido canalizar y dar salida a ese deseo de alcanzar nuevos espacios a partir del trabajo que realizan en la universidad, de sentir que lo que se propone y ejecuta en el aula puede aplicarse al abandonarla y de comprobar que su labor es verdaderamente útil en ese “mundo real” que, tal y como señala Martínez (2008), tan primordial es hilvanar con el formativo.

Otro vértice del apartado académico como es la importancia que muchos respondientes dan a la adquisición de competencias y conocimientos adicionales, tiene su continuidad y se ve incluso sublimada cuando saltamos al plano personal. Es ahí donde vemos que esta respuesta cristaliza en la motivación que ha generado el fortalecimiento de competencias transversales como el trabajo en grupo y la prosocialidad, compuestas por elementos como la empatía, la solidaridad o la generosidad que la naturaleza del proyecto ha ayudado a impulsar y llevar a esferas que trascienden las clases y aterrizan en el ámbito comunitario. Tal y como confirman las participantes en el grupo de discusión, el proyecto genera un triángulo virtuoso en este sentido cuyos vértices se retroalimentan de manera orgánica: la

premisa y objetivos de la iniciativa la enmarcan en un contexto en el que la acción colectiva se subordina a un bien mayor y comunitario, algo que promueve una colaboración más fuerte, solidaria y generosa entre los y las participantes y que tiene un ulterior reflejo en la forma en que se relacionan con quien y con lo que les rodea. Alineadas, las aristas de este triángulo conforman, además, un eje motivador resultante (y desencadenante) de muchos otros: la voluntad de convertirse en personas más concienciadas e involucradas con su entorno (19 respuestas de 24 posibles).

En secciones anteriores, el concepto ApS se definía, en esencia, como una experiencia de aprendizaje con vocación de ayuda a la sociedad. A este respecto, los resultados de la encuesta permiten deducir que los pilares de esta metodología no solo son anclajes para la construcción de la acción docente, sino también disparadores motivacionales para el estudiantado. El alto porcentaje de participantes que considera los beneficios académicos y la ayuda a la comunidad como motivaciones centrales de la experiencia crea un primer nexo entre nuestra inferencia y la definición anterior. Pero las conexiones se amplían si ahondamos en otras respuestas. Por ejemplo, un 80% de los respondientes a la pregunta 8 se ha visto motivado al ir descubriendo que los conocimientos adquiridos tenían un impacto real que, además, redundaba en favor de la comunidad. Estas cifras se ven complementadas por otras, como el número de respondientes que considera un incentivo la asimilación de los contenidos del curso (14) y su aplicación a la compleción del proyecto (15). La conjunción de todos estos datos conduce a una conclusión que entronca con los fundamentos del ApS al tiempo que adiciona una apostilla relevante. Y es que el marco ofrecido por el proyecto ha permitido articular una acción formativa eficaz a través de una acción solidaria, que, además, resulta motivadora para el estudiantado.

Para concluir, no pueden obviarse los datos incardinados en el envés de las altas puntuaciones generales. A este respecto, dos puntos destacan por encima del resto. El primero es el bajísimo número de estudiantes que ha tenido la calificación final como acicate para su desempeño a lo largo del proyecto, un guarismo que se torna aún más significativo si tenemos en cuenta la posibilidad de una respuesta múltiple por parte de los encuestados. Tres de las participantes en el grupo de discusión aseguraron que el planteamiento, la naturaleza y la ejecución de la iniciativa dibujaban, desde un primer momento, un escenario distinto al de un ejercicio académico corriente, por lo que ciertos ejes de la acción docente tradicional como la evaluación por parte del profesorado quedaban orillados. En línea con reflexiones anteriores, las otras dos participantes apostillaron que el horizonte que ofrecía el proyecto, esto es, generar materiales cuyo uso real puede tener un impacto positivo en su entorno inmediato, hacía que la calificación quedase opacada por perspectivas, a su modo de ver, más estimulantes. En resumidas cuentas, tanto los datos numéricos como las opiniones particulares revelan que las metas de

aprendizaje han eclipsado de forma evidente a las metas de resultado lo que indica, a su vez, una orientación motivacional intrínseca generalizada, al menos en lo concerniente a este proyecto.

En segundo lugar, llama la atención que solo cinco estudiantes consideren que la experiencia les ha servido para conocerse mejor a sí mismos. Preguntado por este punto, el grupo de discusión convino que esta no había sido tanto una experiencia de descubrimiento como de desarrollo, una brújula con la que adentrarse en rincones de intimidad que ya conocían. Si en lugar de contrastar enlazamos esta reflexión con el resto de respuestas sobre la dimensión personal, se genera una derivada interesante: el proyecto ha servido como catalizador de valores latentes que el estudiantado, de un modo u otro y en mayor o menor medida, ya percibía como constituyentes de su persona.

6. CONCLUSIONES

A pesar de las limitaciones muestrales del presente estudio, sus páginas aportan información valiosa para cartografiar y conocer mejor los nexos entre motivación y ApS. Si los datos en bruto son contundentes en lo tocante a la utilidad de esta metodología como disparador motivacional, estos niveles de acuerdo tienen una segunda lectura si cabe más relevante. Como en todo grupo numeroso, es lógico suponer que el estudiantado presente, de partida, distintas orientaciones motivacionales y autoconceptos diversos. Esta iniciativa, sin embargo, ha conseguido agrupar las distintas propensiones a este respecto para construir una experiencia en la que casi todos los y las participantes se han sentido motivados y han terminado privilegiando los resultados y el impacto de su trabajo por encima de las calificaciones. Por consiguiente, proyectos de ApS como el aquí descrito son potentes motores motivacionales con capacidad para abarcar las distintas tendencias que el alumnado presente en este sentido.

Asimismo, los datos recabados a lo largo de este estudio concuerdan con los postulados de investigaciones previas y refuerzan la imagen del ApS como dinamizador de distintos planos formativos. Los resultados constatan que la correcta implementación de esta metodología tiene un impacto positivo en el estudiante, su educación y su entorno, lo cual impulsa, simultáneamente, la motivación de un alumnado que observa un crecimiento académico, personal y profesional. Esto, a su vez, convierte la educación universitaria en una experiencia holística que trasciende las aulas y penetra en otras esferas del contexto social y formativo.

Para concluir, conviene rescatar una última opinión de las participantes en el grupo de discusión. En relación con la pregunta final, se les planteó si consideraban que el ApS puede determinar o cambiar la percepción del estudiantado sobre una asignatura de traducción. Todas coincidieron en indicar que así es, que la aplicación

de esta metodología, siempre y cuando se haga de forma planificada y con verdadera implicación de todas las partes, tiene la capacidad para transformar la manera en la que se percibe, se afronta y se trabaja una materia específica, pues reivindica un concepto pedagógico tan significativo como el “propósito” a muy distintos niveles. La claridad y el consenso alrededor de esta respuesta convierten este cierre en un punto y seguido a la espera de nuevas iniciativas e investigaciones que profundicen en los distintos ángulos que ofrece la conexión ApS-traducción, un tándem con un potencial pedagógico indudable al que abrir cada vez más puertas en la enseñanza de grado en nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (ed.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). Editorial Popular.
- Ciesielkewicz, M., Nocito Muñoz, G. y Herrero Pou, Y. (2017). Impacto y beneficios de la metodología de aprendizaje servicio para el profesorado de Educación Superior. *Aula de Encuentro*, 19(2), 6-33. <https://doi.org/10.17561/ae.v19i2.2>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior: Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea Ediciones.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2007). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Echauri-Galván, B. (2020). TraducciONG: potencialidades del aprendizaje-servicio en asignaturas de traducción a través de una experiencia didáctica. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 135-149.
- Furco, A. (2005). Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio. En A. González y R. Montes (coords.), *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del séptimo Seminario Internacional “Aprendizaje y Servicio Solidario”* (pp. 19-26).
- Hsiao-Lin, T., Chi-Chin, C. y Shyang-Horng, S. (2005). The Development of a Questionnaire to Measure Students' Motivation Towards Science Learning. *International Journal of Science Education*, 27(6), 639-654.
- Ibarrola-García, S. y Artuch, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos: Revista de educación*, 19, 105-120. <https://doi.org/10.18172/con.2763>
- López-Aguado, M., y Silva-Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje: relación con motivación y estrategias. *Revista de estilos de aprendizaje*, 4, 36-55.
- Mangas, S. L. y Martínez-Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una

- metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior. *Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 1(1).
- Martín, X. y Puig, J. M. (2018). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos. En L. R. Serrano y A. E. Roig (eds.), *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Martínez, M. (2018). Prólogo. En L. R. Serrano y A. E. Roig (eds.). *Aprendizaje-Servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Martínez-Odría, A. (2005). *Service-Learning o Aprendizaje-Servicio: una propuesta de incorporación curricular del voluntariado*. Universidad de Navarra.
- Pereira, M. L. N. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170.
- Puig, J. M., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.
- Rinaudo, M. C., de la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2006). Motivación para el aprendizaje en alumnos universitarios. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 9(22), 2-19.
- Rodríguez-Gallego, M. R. (2014). El Aprendizaje Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- Romero-Ariza, M. y Pérez-Ferra, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51(1), 87-105. <http://doi.org/10.35362/rie510628>
- Sevier, C., Chyung, S. Y., Callahan, J. y Schrader, C. (2012). What value does service learning have on introductory engineering students' motivation and ABET program outcomes? *Journal of STEM Education*, 13(4), 55-70.
- Tapia, J. A. (1992). *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.