



## Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de  
fin de grao

### **Aprendizaxe-Servizo (ApS) e competencias xenéricas na formación de futuras mestras.**

Percepción do profesorado de  
Ciencias da Educación.

**Alumna: Alba Oliveira Baleirón**

Titor: José Eugenio Rodríguez Fernández

Xuño 2023

Aprendizaxe-Servizo (ApS) e competencias xenéricas  
na formación de futuras mestras. Percepción do profesorado de Ciencias da Educación.

**Aprendizaxe-Servizo (ApS) e competencias xenéricas na formación de  
futuras mestras. Percepción do profesorado de Ciencias da Educación.**

**Aprendizaje-Servicio (ApS) y competencias genéricas en la formación de  
futuros docentes. Percepción de los/as docentes de Ciencias de la  
Educación.**

**Service-Learning (ApS) and generic skills in the training of future teachers.  
Perception of Educational Sciences teachers.**

## ÍNDICE

1. Introducción.....	1
2. Xustificación.....	2
3. Competencias.....	3
4. Obxectivos .....	5
5. Revisión bibliográfica	
5.1. Metodoloxía.....	6
5.1.1. Estratexias de busca.....	6
5.1.2. Criterios de inclusión e de exclusión.....	7
5.1.3. Diagrama de fluxo do proceso de busca sistemática.....	9
5.2. Resultados.....	9
6. Marco teórico	
6.1. O panorama educativo actual. ....	11
6.2. Cara unha definición de Aprendizaxe-Servizo.....	12
6.3. A universidade e o enfoque por competencias.....	15
6.4. A importancia da educación física: Aps, competencias xenéricas e empregabilidade.....	16
7. Metodoloxía	
7.1. Mostra.....	17
7.2. Instrumento.....	17
7.3. Procedemento.....	18
8. Resultados.....	19
9. Discusión.....	26
10. Conclusións.....	32
11. Limitacións e futuras liñas de investigación.....	34
12. Agradecementos.....	35
13. Bibliografía.....	35
Anexos	

## Resumo

A aprendizaxe-servizo (ApS) é unha das metodoloxías innovadoras con maior repercusión na Educación Superior, coa que se poden desenvolver as competencias xenéricas ou transversais, mellorando a formación de futuros mestres/as e contribuíndo á futura empregabilidade. O obxectivo de este traballo foi coñecer a percepción do profesorado universitario das Facultades de Educación das tres universidades galegas acerca das competencias que debe ter un/unha universitario/a para mellorar a súa formación e a súa posterior incorporación ao mercado laboral. Para iso, deseñouse un estudo descritivo no que participaron 133 docentes que impartían docencia nos graos en mestre/a de educación infantil e educación primaria. Para a toma de datos, empregouse o cuestionario COMGAP (cuestionario sobre Competencias Xenéricas do Alumnado Universitario-Profesorado), instrumento que recolle información sobre as competencias transversais relacionadas coa empregabilidade, a práctica docente e os coñecementos en relación coa ApS. Os resultados mostraron o valor positivo que teñen as competencias xenéricas na docencia, sobresaíndo as competencias en comunicación oral e escrita, e destacando a ApS polo seu carácter práctico, interactivo e conectado coa realidade, que debería promoverse con maior forza no ensino superior para mellorar a formación e experiencia do alumnado graduado.

**Palabras chave:** aprendizaxe-servizo, competencias xenéricas, competencias transversais, Educación Superior, empregabilidade.

## Resumen

El aprendizaje-servicio (ApS) es una de las metodologías innovadoras con mayor impacto en la Educación Superior, con la que se pueden desarrollar competencias genéricas o transversales, mejorando la formación de los futuros/as docentes y contribuyendo a la futura empleabilidad. El objetivo de este trabajo fue conocer la percepción del profesorado universitario de las Facultades de Educación de las tres universidades gallegas sobre las competencias que debe tener un estudiante universitario para mejorar su formación y su posterior incorporación al mercado laboral. Para ello se diseñó un estudio descriptivo en el que participaron 133 docentes que impartían docencia en los grados de magisterio de educación infantil y primaria. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario COMGAP (Cuestionario sobre Competencias Genéricas de Estudiantes-Docentes Universitarios), instrumento que recoge información sobre competencias transversales relacionadas con la empleabilidad, la práctica docente y los conocimientos en relación con el ApS. Los resultados mostraron el valor positivo que tienen las competencias genéricas en la docencia, destacando las competencias en comunicación oral y escrita, y destacando el ApS por su carácter práctico, interactivo y conectado, que debería potenciarse con más fuerza en la educación superior para mejorar la formación y experiencia de los/las estudiantes de posgrado.

**Palabras clave:** aprendizaje-servicio, competencias genéricas, competencias transversales, Educación Superior, empleabilidad.

## Abstract

Service-learning (ApS) is one of the innovative methodologies with the greatest impact in Higher Education, with which generic or transversal skills can be developed, improving the training of future teachers, and contributing to future employability. The objective of this work was to know the perception of the university professors of the Faculties of Education of the three Galician universities on the competences that a university student must have to improve their training and their subsequent incorporation into the labor market. For this, a descriptive study was designed in which 133 teachers who taught in the teaching degrees of infant and primary education participated. For data collection, the COMGAP questionnaire (Questionnaire on Generic Competencies of University Students-Teachers) was used, an instrument that collects information on transversal competences related to employability, teaching practice and knowledge in relation to the ApS. The results showed the positive value of generic skills in teaching, highlighting skills in oral and written communication, and highlighting the ApS for its practical, interactive, and connected nature, which should be further strengthened in higher education to improve the training and experience of postgraduate students.

**Keywords:** service-learning, generic skills, transversal skills, Higher Education, employability.

## 1. Introducción

O presente Traballo de Fin de Grao (TFG) ten por obxectivo coñecer a percepción do profesorado universitario das Facultades de Ciencias da Educación das tres universidades galegas acerca das competencias que debe ter un/unha universitario/a para mellorar a súa formación e a súa posterior incorporación ao mercado laboral, sendo a Aprendizaxe-Servizo (ApS) unha das metodoloxías máis innovadoras e con máis repercusión na Educación Superior.

Para a elaboración deste TFG elixiuse a modalidade de investigación de campo completándoa con unha revisión sistemática para afondar de mellor forma no problema, coñecer a realidade e manexar documentación específica para contrastar os resultados do estudo. Esta revisión bibliográfica implicou un proceso de busca, lectura e análise de diferentes documentos relacionados con la temática a tratar, que provocou enriquecerse dunha ampla bibliografía relacionada con todos os aspectos que se están traballando. Elixíronse as bases de datos a usar (Web of Science, SCOPUS, ERIC y Dialnet), que eran as que máis se axustaban á temática do estudo. Fixáronse uns criterios de inclusión e de exclusión, obtendo un total de 554 documentos. A partir de aí realizouse un cribado atendendo aos diferentes criterios de exclusión, dando lugar a un total de 12 artigos que cumprían con todas as condicións. Con estes 12 documentos, levouse a cabo unha análise cos datos descritivos de cada un, reflexados nunha síntese, e nunha posterior táboa ubicada en Anexos, servindo como corpo principal do marco teórico e das discusións.

Así mesmo, e seguido do anterior, elaborouse un marco teórico que reflexa as bases sobre as que se sustenta esta investigación. En el recóllese unha visión xeral do panorama educativo actual, buscase unha definición da ApS, tratase o tema da universidade e o enfoque por competencias e tamén se recolle un apartado que presenta a relación entre a educación física e o seu papel xunto coa ApS para a futura empregabilidade dos docentes.

A continuación, presentase a investigación de campo realizada, acompañada da metodoloxía (mostra, instrumentos e procedemento) complementando a perspectiva teórica cos datos empíricos. Levouse a cabo un traballo de carácter descritivo con unha mostra de un total de 133 docentes das tres Universidades galegas, aos que se lles compartiu o cuestionario

COMGAP (un cuestionario sobre Competencias Xenéricas do Alumnado Universitario-Profesorado) derivado do proxecto de investigación financiado polo Ministerio de Educación titulado: “Aprendizaxe-Servicio e innovación na Universidade. Posteriormente, fíxose unha análise profunda dos resultados e discusións derivadas da investigación, nas que se comparan os resultados obtidos cos de outras investigacións, observando as similitudes e diferencias, e chegando a certas conclusións derivadas tanto da profunda revisión teórica como dos resultados do instrumento COMGAP, tendo en conta que todos os resultados deben ser tomados con cautela.

Seguido do anterior, o TFG recolle as principais limitacións e con unhas futuras liñas de investigación, que vai servir para a realización de posteriores investigacións sobre este tema. Para finalizar, reúnense unha serie de agradecementos ás persoas que se implicaron e formaron parte deste presente traballo tanto directamente como indirectamente.

## 2. Xustificación

Este Traballo de fin de grao (TFG) xurdiu a partir de un longo consenso co titor do TFG para poder relacionar este traballo coa presente beca de colaboración coa Universidade de Santiago de Compostela (USC) da que actualmente forma parte a autora deste TFG no departamento de didácticas aplicadas, e tendo en conta o enriquecemento que este supoñería a dito TFG e á traxectoria como alumna e futura docente. Así mesmo, sabendo que a idea inicial que se perseguía para a temática do TFG era algo relacionado cos temas da docencia e do/a propio/a docente, decidiuse facer dende a perspectiva do/a mesmo/a xa que este enfoque tamén é moi importante, por non dicir fundamental, para levar a cabo un bo proceso de ensino-aprendizaxe. A modo de xustificación máis persoal, podería dicirse que son moitas as dúbidas que emerxen nas mentes dos recentemente graduados e graduadas á hora de abrir a porta dunha aula e comezar a ensinar: tense realmente as competencias xenéricas e/ou transversais que se piden? É suficiente a formación que se recibe para contribuír á empregabilidade unha vez rematados os estudos? Porén, cal é o papel da ApS?

Estase realizando un Traballo de Fin de Grao na modalidade de investigación de campo, que requiriu dun traballo previo de revisión bibliográfica sistemática necesaria e exhaustiva, que

provocou enriquecerse dunha ampla bibliografía relacionada con todos os aspectos que se están traballando. Este TFG non está creado para acadar unicamente os 9 créditos cos que conta a materia completando a totalidade dos créditos necesarios para rematar o Grao de Mestre/a en Educación Infantil, senón que vai máis alá, é unha investigación moi humana e ampla que podería chegar a afirmarse que o sentido completo de este TFG reside nun enriquecemento persoal, que ofrece coñecer moitas alternativas para investigar e unha realidade común e presente que non se pode deixar de lado.

### 3. Competencias

Tendo presente as competencias que recolle a Universidade de Santiago de Compostela (USC) sobre o TFG, pódese salientar que mediante a creación do presente traballo desenvólense as seguintes competencias:

- *Capacidade de autoorganización na planificación e desenvolvemento do labor investigador e/ou profesional tomando iniciativas e implicándose activamente na resolución de problemas.* A planificación e a organización é fundamental no día a día. Cando existe a realización de un traballo tan importante onde require a atención de moitos aspectos á vez, manter unha rigorosa organización é vital e necesario. A capacidade de aprender a xestionar problemas tamén é indispensable. Estas dúas capacidades son pezas chave no percorrido como estudante dun grao, que coa axuda do TFG se poden aguzar.
- *Capacidade de autonomía na procura, selección e tratamento de información relevante para o obxectivo do traballo proposto.* Como ben se expuxo con anterioridade, este TFG requiriu dun exhaustivo traballo previo mediante unha revisión bibliográfica sistemática, a cal proporcionou un extenso abanico de información detallada e minuciosa baixo uns criterios específicos, que se tivo que aprender a usar e analizar para poder traballar de xeito formidable.
- *Capacidade de aplicación integrada dos coñecementos e habilidades adquiridos ao longo do grao.* Os anos de traxectoria neste grao non soamente conseguen facer

medrar como persoa, senón que permiten aumentar o nivel de coñecementos e capacidades, e permiten sentir comodidade e seguridade á hora de escribir todas as palabras de este presente traballo.

- *Capacidade de sistematización e presentación de información de xeito organizado e correcta desde o punto de vista académico e profesional, empregando diferentes códigos e recursos lingüísticos, materiais e tecnolóxicos.* Tanto en este presente traballo como no resto que foron creados, seguíronse as estruturas e aspectos formais, as normativas vixentes (de habelas) recollidas pola Universidade. Ás veces non temos en conta a importancia de esto, pero a realidade é que é tanto ou máis importante que o significado que se transmite no escrito ao longo dos traballos.
- *Capacidade de reflexión e reformulación sobre o traballo desenvolvido, incorporando unha actitude autocrítica construtiva sobre o mesmo.* A autocrítica é moi necesaria aínda que a veces sexa difícil aceptalo, ou pola contra, se sexa excesivamente autocrítica con todo o que se realiza. Con este presente traballo tense a oportunidade de reflexionar con axuda de toda a investigación literaria previa que se realizou, acompañándose dunha discusión e unhas conclusións ao remate deste TFG, que permiten afondar e meditar sobre o escrito e o aprendido.
- *Capacidade de comunicación da proposta utilizando recursos expresivos e argumentativos.* Saber comunicar e expresar (xa sexa ante o Tribunal ou ante o titor) é imprescindible. Comunicar non soamente é dicir palabras pola boca, senón que é transmitir, é observar que o receptor está entendendo e estalle gustando como o fas, é saber expresarte co corpo e coa voz, e é dicir termos que teñan unha certa harmonía e sexan formais. A defensa oral do TFG é moi enriquecedora en moitos sentidos.

## 4. Obxectivos

A Universidade de Santiago de Compostela recolle un amplo abanico de obxectivos xerais que se acadarán coa realización do TFG, e que neste caso, contemplamos que están todos logrados:

- *Integrar coñecemento teórico e práctico referido á realidade educativa de aula e centro.* Mediante este TFG pretendese coñecer a percepción do profesorado universitario acerca das competencias que debe ter un/unha universitario/a para mellorar a súa incorporación ao mercado laboral, e por tanto, a unha futura aula. Asemade, estudase e investigase a ApS, unha metodoloxía innovadora con unha maior repercusión na realidade educativa.
- *Demostrar competencias para planificar, desenvolver, avaliar e innovar a práctica profesional.* Seguindo a mesma liña, este TFG creouse baixo unha organización planificada, comezando por un traballo previo de revisión bibliográfica e análise da literaria, empregouse un cuestionario para recoller información do profesorado universitario, e finalizouse cunha análise exhaustiva dos resultados.
- *Desenvolver de forma sistemática un traballo orixinal, que inclúe: a) Delimitar o tema, b) Formular obxectivos, c) Seleccionar información, d) Analizar e tratar a información, e) Elaborar conclusións e propostas de traballo, f) Prever instrumentos de validación.* Consideramos que todos os puntos anteriores están logrados da forma correcta, comezando pola delimitación do tema de xeito categórico, formulando uns obxectivos xerais e uns específicos, analizando toda a revisión bibliográfica sistemática levada a cabo, acompañando das debidas conclusións e futuras liñas de investigación.

Paralelamente, os obxectivos específicos e propios de este TFG son:

- Coñecer a percepción do profesorado universitario das Facultades de Ciencias da Educación das tres universidades galegas acerca das competencias que debe ter un/unha universitario/a para mellorar a súa formación e a súa posterior incorporación ao mercado laboral.
- Realizar o proceso dunha revisión bibliográfica sistemática.

- Coñecer se a ApS é unha metodoloxía axeitada para a adquisición das competencias xenéricas ou transversais por parte do alumnado para implantar no ensino superior.

## 5. Revisión bibliográfica

### 5.1. Metodoloxía.

#### 5.1.1. Estratexias de busca.

Levou a cabo unha revisión bibliográfica sistemática, que fai uso de maneira explícita de métodos sistemáticos para recompilar e sintetizar os descubrimentos dos estudos individuais que abordan unha pregunta claramente formulada (Page et al., 2021). Para iso, seguíronse as pautas establecidas pola Declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), mergullándose nunha busca precisa das seguintes bases de datos: Eric, Dialnet, Scopus e Web Of Science (WOS).

A elección das bases de datos Web Of Science e SCOPUS débese a que estas dúas son das máis importantes e con moita sonda no ámbito da información científica. De por parte, ERIC é a maior base de datos no ámbito das Ciencias Sociais ( e por tanto especializada en educación). Tendo en conta que nas tres bases de datos mencionadas anteriormente están caracterizadas por conter textos principalmente en idioma inglés, fíxose uso de Dialnet, que se caracteriza por contar con artigos maioritariamente en idioma español. De igual xeito, tódalas bases de datos están recollidas na listaxe de recursos da Biblioteca Universitaria da Universidade de Santiago de Compostela.

En cada unha das bases de datos, a estratexia de busca tamén denominada ecuación de busca, móstrase a continuación, na táboa 1:

#### Táboa 1

*Ecuación de busca realizada en cada base de datos clasificada por idioma.*

Base de datos	Idioma de busca	Ecuación de busca
ERIC	Español	(Educación física) AND (aprendizaje-servicio) AND (competencias genéricas OR competencias transversales) AND (universidad OR

		Educación Superior) AND NOT (educación primaria OR educación infantil)
<b>ERIC</b>	Inglés	(Physical education) AND (service-learning) AND (generic skills OR transversal skills) AND (university OR higher education) AND NOT (primary education OR preschool education)
<b>Dialnet</b>	Español	Educación física AND aprendizaxe-servicio AND (competencias genéricas o competencias transversales) AND (universidad OR educación superior)
<b>Dialnet</b>	Inglés	Physical education AND service-learning AND (generic skills or transversal skills) AND (university OR higher education)
<b>SCOPUS</b>	Español	“Educación física” AND “aprendizaxe-servicio” AND (“competencias genéricas OR “competencias transversales”) AND (“universidad” OR “educación superior” AND NOT (“educación primaria OR educación infantil”)
<b>SCOPUS</b>	Inglés	“Physical education” AND “service-learning” AND (“generic skills OR “transversal skillss”) AND (“university” OR “higher education” AND NOT (“primary education OR preschool education”)
<b>Web of Science</b>	Español	Educación física* AND aprendizaxe-servicio* AND (competencias genéricas* OR competencias transversales*) AND (universidad* OR educación superior*) AND NOT (educación primaria* OR educación infantil*)
<b>Web of Science</b>	Inglés	Physical education* AND service-learning* AND (generic skills* OR transversal skills*) AND (university* OR higher education*) AND NOT (primary education* OR preschool education*)

*Fonte: elaboración propia.*

### 5.1.2. Criterios de inclusión e de exclusión.

Ao mesmo tempo, tivéronse en conta certos criterios de inclusión e de exclusión para realizar a revisión sistemática. Por unha banda, os referidos como criterios de inclusión, foron os seguintes:

- a) Palabras chave para escritos en idioma español (educación física, aprendizaxe-servizo, competencias xenéricas, competencias transversais, universidade, educación superior, educación primaria e educación infantil) e tamén para escritos en idioma inglés (physical education, service-learning, generic skills, transversal skills, university, higher education, primary education and preschool education)
- b) Con un período temporal de publicación de 5 anos atrás, que vai dende o 2019 ata o 2023 ámbolos dous incluídos.
- c) Soamente se acepta e admiten artigos académicos.
- d) Referidos á Educación Superior ou Universidade.
- e) Engadindo o filtro “education educational research” na base de datos de Web of Science para refinar o resultado.

Segundo o formulado na Declaración PRISMA 2020 (Page et al. 2021), existen artigos que aparentemente cumprían cos criterios de inclusión, pero que foron descartados, ao aplicar os criterios de exclusión para realizar o cribado. Os tres criterios de exclusión que se seguiron para realizar o filtrado foron:

- a) Lectura e descarte de artigos respecto o título.
- b) Eliminación de artigos duplicados.
- c) Lectura e descarte de artigos segundo o resumo e as palabras clave. Débese salientar que se identificaron outros novos estudos alleos ás bases de datos usadas, que cumprían os criterios mencionados e gardaban unha estreita relación coa temática tratada.

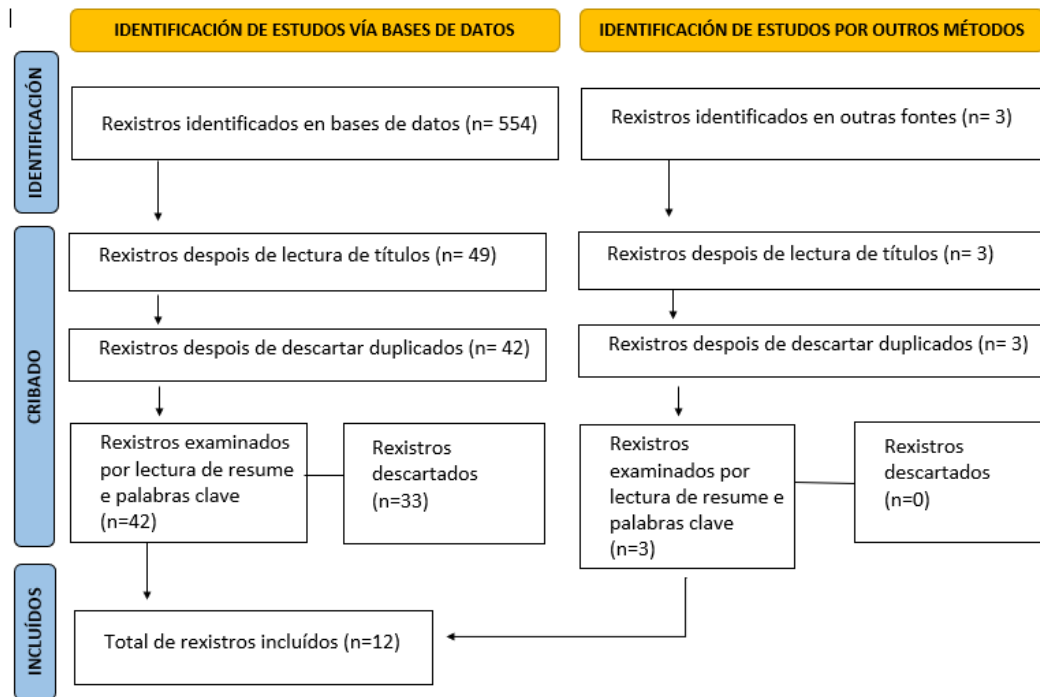
Os rexistros identificados en bases de datos coa busca principal foi un total de 554 artigos ( 20 en Eric, 34 en Dialnet, 34 en SCOPUS, 466 en WOS). Coa primeira fase do cribado, mediante a lectura de títulos, quedou un total de 49 artigos. Así mesmo, realizando a eliminación de duplicados, pasaron un total de 42 artigos á terceira fase do cribado.

Finalmente, despois da lectura dos resumos e das palabras clave, excluíronse 33 artigos, dando lugar a finalizar o diagrama de fluxo con 9 artigos identificados en bases de datos, e 3 estudos por outros métodos, sendo 12 os que se incluíron na presente revisión sistemática para a súa análise en profundidade.

### 5.1.3. Diagrama de fluxo do proceso de busca sistemática.

**Figura 1**

*Diagrama de fluxo PRISMA do proceso de busca sistemática.*



*Fonte: Adaptación propia do diagrama de fluxo PRISMA (2020)*

## 5.2. Resultados.

Para concluír coa revisión sistemática realizada, finalizarase cunha análise dos rexistros que se incluíron. Co cribado que se levou acabo, obtivéronse un total de 12 artigos que cumprían na súa totalidade cos criterios de inclusión. Como se pode ver no ANEXO 1 móstranse os resultados e os datos descritivos de cada un dos estudos incluídos. Resalta un fío condutor arredor destes 12 estudos, en relación coa Educación Superior, as competencias xenéricas e transversais, a educación física, a ApS, e a empregabilidade.

Santos-Pastor et al. (2021) analiza os procesos reflexivos que ten o alumnado de Educación Superior en proxectos ApS universitarios de actividade física , descubriendo que involucrarse en ditos proxectos produce sentimentos especiais cara o colectivo co que se traballa. Neste sentido, a tese doutoral de Mella Núñez (2019), sobre avaliar a eficacia da ApS pensando en mellorar o rendemento académico do alumnado, apoia de igual modo que o anterior, o

sentimento do alumnado que participa en ApS valorando máis positivamente o feito de que a materia estea vinculada coa vida real.

Ojeda Nahuelcura et al. (2022) avaliaron a percepción das competencias xenéricas que posúe o profesorado de educación física recentemente graduado, salientando o dato relacionado coas competencias xenéricas, nas cales a capacidade do traballo en equipo ten unha porcentaxe moi elevada. Do mesmo xeito, Samino García (2023) investiga os puntos fortes e débiles dos programas de ApS, destacando a importancia dos mesmos como favorecedores do compañeirismo e da mellora de vínculos entre o alumnado. Cabero-Almenara et al. (2023) realizan unha análise da competencia dixital do alumnado de Educación Superior, en función de se repetiron curso ou non, observándose unha diferenza significativa, con mellores puntuacións para este último. Santos Rego et al. (2022) levan a cabo unha análise teórica e unha aproximación empírica á influencia que as competencias transversais poden ter sobre o grao de empregabilidade dos estudantes universitarios, tendo mellores resultados os que participaron en actividades vivenciais.

Valenzuela et al. (2021) analizan de forma comparativa as habilidades de investigación que manifestan os/as estudantes de pos grao en Educación dunha Universidade pública e unha Universidade privada, destacando a importancia de que a tarefa de investigación científica apréndese facéndoa. Por unha banda, González Monteagudo e Muñoz García (2020) realizan unha entrevista con formato biográfico-narrativo, centrada na empregabilidade, nas competencias e nas prácticas de titulados en Educación. Por outra banda, Fernández Batanero (2020) realiza un ensaio no que determina os principios básicos e obxectivos da orientación e da acción titorial respecto da aprendizaxe transversal, así como das competencias xenéricas e específicas para docentes. Martínez-Clares e González-Lorente (2019) describen a elaboración dunha escala de competencias vinculantes ao proceso de inserción de estudantes universitarios, destacando a necesidade de ofrecer aos estudantes/as universitarios/as unha formación de calidade que lles proporcione competencias necesarias para tomar decisións sobre as alternativas profesionais máis acordes coa súa formación.

Para rematar cabe destacar dous artigos de vital relevancia, por unha banda González e Wagenaar (2003) levan a cabo o Tuning Project co que se busca axustar as estruturas

educativas de Europa, e identificar e intercambiar a información para mellorar a colaboración europea para o desenvolvemento con calidade. Tamén se busca fomentar a nivel europeo un alto nivel de converxencia da Educación superior en sete áreas temáticas. Por outra banda, Allen e van der Velden (2011) preséntannos o proxecto Reflex, mediante o cal avalían as demandas que a moderna sociedade do coñecemento impón aos graduados/as de educación superior, así como medir o grao en que as institucións de educación superior en Europa están á altura das necesidades.

## 6. Marco teórico

### 6.1. O panorama educativo actual.

Un estudo sobre a ApS e a educación universitaria (Santos et al., 2020) indica que a Educación Superior do século XXI atópase inmersa en unha das remodelacións máis drásticas da súa historia, froito da inestabilidade, da incerteza e dos rápidos cambios sociais, económicos e tecnolóxicos que se producen na sociedade actual. Poderíase traducir a que a Universidade do século XXI, enfrontase a un gran número de retos que pouco a pouco van transformándoa en algo inédito.

O novo Espazo Europeo de Educación Superior (EEES) foi e é unha peza chave neste contexto, pois adoptou unha serie de medidas introducindo cambios substanciais no sistema universitario español para mellorar o proceso de ensinanza-aprendizaxe e o fomento da empregabilidade, sobre a que se fará fincapé máis adiante. Desta forma, a EEES contemplou a necesidade de levar a cabo reformas e medidas nas metodoloxías de ensinanza, sendo necesario contribuír ao desenvolvemento das universidades e do ensino superior en relación á nova era actual, prestando atención ao medio ambiente e ás necesidades do alumnado, no que os modelos de ensino e os roles do alumnado e do profesorado están a cambiar, como consecuencia do progreso en diversos ámbitos e as súas consecuencias irreversibles .

“Emerxe desta forma a misión da Universidade como institución social, como un dos elementos máis importantes da cultura e da sociedade que debe axudar na súa transformación, mantendo a calidade e a competitividade e que axude a dar resposta aos problemas xerais e ás necesidades de vida cos que se enfronta a humanidade” (Rodríguez et

al., 2019, p.19). Todo apunta á necesidade de reconsiderar a educación universitaria para favorecer a unha auténtica aprendizaxe, utilizando enfoques formativos abertos á comunidade e á sociedade, propoñendo metodoloxías alternativas (activas) ás que tradicionalmente se utilizaron. Santos-Pastor et al. (2021) sustentan a demanda de modelos formativos vinculados á vida, centrados no desenvolvemento de competencias, na construción de aprendizaxes autónomos e na adquisición de habilidades persoais potenciando a cidadanía crítica e comprometida. Así mesmo, se buscamos un ensino de calidade, débese necesariamente redefinir o traballo do profesorado, onde o seu novo papel é o de crear e organizar as contornas da aprendizaxe, implicando ao alumnado no seu propio proceso de aprendizaxe mediante estratexias e actividades axeitadas (Fernández Batanero, 2020). É aquí onde acada unha gran importancia neste nivel a ApS, converténdose nunha gran ferramenta adaptada a estes novos escenarios pedagóxicos, e da cal se falará no seguinte punto.

## 6.2. Cara unha definición de Aprendizaxe-Servizo.

A ApS converteuse nunha metodoloxía considerada innovadora e recente, que está inundando todos os enfoques e campos da educación superior nesta sociedade actual do S.XXI. Pero, tense unha definición clara sobre o que é a ApS?

Na actualidade, existe unha ampla diversidade de definicións do que é, algunhas centradas máis na concepción da aprendizaxe, e outras centradas máis na visión do servizo, pero seguramente se nos paramos a pensar, todos e todas nós podemos ter alo menos unha definición do que é a ApS. Malia isto, considero que o mellor é comezar presentando algunhas das definicións máis antigas e básicas, centrándome en que a metodoloxía aprendizaxe-servizo é unha denominación que xurde a partir da tradución da súa designación anglosaxoa “service learning”, e a cal se atopa máis desenvolvida a nivel definitorio. Primeiramente, e situándonos nas primeiras referencias cara a ApS, podemos atopar a Sigmon (1979), que pese a ser considerado un autor clásico pola temporalidade dos seus estudos, foi e é unha figura moi relevante neste tema, pois foi un dos primeiros académicos en desenvolver a metodoloxía ApS, que asegurou que a ApS posiblemente puidese ser confundida con outros estilos educativos. Anos despois, decidiu ampliar a súa definición anterior, para radicar na clave e tentar establecer unha definición universal (Sigmon, 1994). Para iso, realizouse unha

diferenciación dos diversos conceptos mediante un cadro comparativo de termos (Figura 2) o cal se traduciu adaptándoo para esta ocasión (Figura 3).

## Figura 2

*Service and learning typology.*

service-LEARNING:	Learning goals primary; service outcomes secondary
SERVICE-learning:	Service outcomes primary; learning goals secondary
service learning:	Service and learning goals completely separate
SERVICE-LEARNING:	Service and learning goals of equal weight and each enhances the other for all participants

*Fonte: Sigmon (1994)*

## Figura 3

*Tipoloxía da aprendizaxe-servizo.*

APRENDIZAXE - servizo	Metas da aprendizaxe como obxectivo primario, os resultados do servizo como algo secundario.
Aprendizaxe- SERVIZO	Resultados do servizo como obxectivo primario, a aprendizaxe como algo secundario.
Aprendizaxe servizo	Os obxectivos da aprendizaxe e do servizo están completamente illados.
APRENDIZAXE-SERVIZO	Os obxectivos do servizo e da aprendizaxe teñen o mesmo peso e cada un mellora ao outro para todos os participantes.

*Fonte: Adaptación propia de Sigmon (1994)*

Timothy Stanton do Haas Center for Public Service da Universidade de Stanford preguntouse: “¿Qué es el aprendizaje-servicio de todos modos?, ¿Cómo distinguimos el aprendizaje-servicio de la educación cooperativa, los programas de pasantías, estudio de campo y otras formas de educación experiencial?” (Stanton, 1987, p.2)

Para tentar contestar a estas preguntas, poderíanse ter en conta outra das definicións máis coñecidas debido ao seu repertorio de estudos realizados sobre a ApS, e é a citada polos docentes Bringle e Hatcher (1995), os cales consideran que a aprendizaxe servizo é unha experiencia educativa baseada en cursos e con créditos na que os estudantes (a) participan nunha actividade de servizo organizada que satisfaga as necesidades identificadas da comunidade e (b) reflexionan sobre o servizo de tal xeito que se adquira unha maior comprensión do contido do curso, unha apreciación máis ampla da disciplina e un maior sentido da responsabilidade cívica.

Se nos apoiamos en definicións máis actuais, e no noso ámbito máis preto como podería ser a Comunidade Galega, destacan as aportacións de Santos et al., (2016), que definen a ApS como certas actividades escolares con clara proxección social, onde o obxectivo é que os alumnos adquiren os contidos académicos programados dende o currículo das diferentes materias, pero debe facerse realizando un servizo de utilidade social no medio.

Igualmente, Sotelino et al. (2016) definen a ApS como unha metodoloxía experiencial, que relaciona a aprendizaxe e o servizo comunitario como un único proxecto con unha base cívica e con unha base académica. Por outra banda, Santos Rego et al. (2021) defenden a importancia da ApS por dúas razóns; en primeiro lugar, supón un marco de actividades con proxección comunitaria, sendo unha metodoloxía experiencial que implica procesos de aprendizaxe social, destacando a importancia das relacións; e en segundo lugar, debe considerarse ser institucionalizado na Educación Superior por ser esta unha pedagogía académica con claras conexións co currículo e baixo unha coordinación.

Finalmente, Samino García (2023) recolle que a aprendizaxe-servizo fai da transformación educativa un proceso máis participativo que educa valores, ofrecendo ao alumnado unha experiencia de aprendizaxe rica en escenarios de colaboración e cooperación que lle permitan reflexionar, traballar en grupo para resolver conflitos, asumir responsabilidades e formarse como individuos autónomos e críticos.

### 6.3. A universidade e o enfoque por competencias.

O Tuning Project (González e Wagenaar, 2003) é un programa Europeo de cooperación universitaria que constitúe a aportación de un grupo de Universidades de Europa para a construción dunha converxencia no Espazo Europeo de Educación Superior. Este, propón unha medición da labor do/da estudante que distingue por unha banda as competencias xenéricas (adoitan ser comúns a tódalas áreas) e as competencias específicas de cada área.

Segundo a Mella Núñez Brice(2019) as competencias están configuradas como punto de referencia que orienta os procesos formativos nas universidades, xa que están indicando o que se pretende conseguir nesas institucións. Deste xeito, o Tuning Project reclama a necesidade de diferenciar entre os resultados de aprendizaxe e competencias. Como recollen González e Wagenaar (2003), mentres que as primeiras son formuladas polo profesorado e elaboran referencia ao que un/unha alumno/a debe saber ou comprender a curto prazo, as competencias van máis aló a medida que son adquiridas polo alumno ao longo do proceso de aprendizaxe, sendo froito da combinación de coñecemento, comprensión, habilidades e capacidades.

Escudero (2009) expón que as competencias son polo tanto, unha concepción moito máis ampla que os resultados de aprendizaxe, e están directamente relacionados cos obxectivos marcando o que teñen que aprender os/as estudantes dunha titulación, aínda que desde unha concepción máis extensa, propoñendo un modelo baseado no esquema medios-fin. Según Fernández Batanero (2020) pódense sinalar diferentes competencias como as profesionais, competencias participativas, competencias persoais, competencias básicas, competencias clave, competencias transversais, competencias xenéricas, competencias emocionais, etc.

Do mesmo xeito que o panorama educativo vai cambiando e vai evolucionando, ás competencias pásalles o mesmo, pois a necesidade do alumnado de dominar as competencias dixitais foi percibida como máis necesaria logo da pandemia vivida, no que un alto grao de dominio era necesario para avanzar na educación e para poder funcionar en contornos virtuais, dándolle unha gran importancia ao nivel en competencia dixital do alumnado, como recolle Cabero-Almenara et al. (2023). O mesmo ocorre coa competencia investigadora, a cal

foi estudada por Valenzuela et al. (2021) describindo o nivel de dominio das competencias investigadoras comparando dous grupos de estudantes graduados/as en Educación diferenciados polo tipo de apoio (público e privado), chegando á conclusión de que do que ía depender un maior ou menor nivel da competencia era do grao de saber facer na realidade.

#### 6.4. A importancia da educación física: Aps, competencias xenéricas e empregabilidade.

Brice (2018) salienta que a ApS, ademais de fomentar as capacidades humanas ten un enorme potencial para mellorar as habilidades de empregabilidade dos/as titulados/as. Sendo deste xeito unha cadea que se responden entre si, comezando pola ApS que mellora as competencias xenéricas, as cales á súa vez que melloran a empregabilidade. González Monteagudo e Muñoz García (2020) destacan que os/as universitarios/as, a empregabilidade está relacionada coas características persoais, a formación recibida e as competencias xenéricas. Varios factores dificultan a empregabilidade, como a falta de experiencia laboral, a dificultade para traballar en equipo e as barreiras para acceder a postos de traballo cualificados por escaseza de oferta.

Tendo en conta os grandes cambios que se produciron no contexto sociolaboral e que demandan a posta en marcha de un conxunto de competencias que relacionen nunha mesma ecuación a formación, a orientación e o emprego, Martínez-Clares e González-Lorente (2019) elaboraron unha escala de competencias vinculantes ao proceso de inserción de estudantes universitarios/as e analizar a validez de constructo da devandita escala. Esta escala revelou certos resultados como a existencia dunha relación entre o desenvolvemento da empregabilidade e unha serie de comportamentos observables (ou elementos da competencia) que son consecuencia da combinación de diferentes motivacións, actitudes, valores e habilidades, ou a importancia de que as universidades xestionen a empregabilidade a través dun grupo de accións destinadas a promover habilidades persoais e interpersoais entre o seu alumnado.

Seguindo o mesmo fío, a principal preocupación relacionada co paso dos titulados ao mundo laboral é a de dotalos previamente de competencias demandadas polo sistema laboral, asumindo que só coas competencias específicas (académico) non é suficiente. Estudos como

os citados Proxecto Reflex (Allen e van der Velden, 2011), Tuning Project (González e Wagenaar, 2003) ou a Axencia para a Calidade do Sistema Universitario Galego (ACSUG, 2014) amosan a importancia de habilidades ou competencias xenéricas como nova esixencia do mercado laboral para futuros titulados. Santos-Pastor et al. (2021) destacan que a ApS na Universidade aumenta a aprendizaxe e competencias do alumnado, conseguindo mellores niveis de éxito. Levou a cabo diversos proxectos de Aprendizaxe Servizo en Actividade Física e Deporte da Universidade Autónoma de Madrid, onde se mostrou unha evidencia clara sobre a utilidade de ApS relacionada coa educación física para incidir positivamente nas competencias, e desta forma poder abarcar dunha mellor forma o mercado laboral. Ojeda Nahuelcura et al. (2022) sinalan baseándose nunha investigación realizada en Chile, que os estudantes de educación física valoran positivamente a formación baseada nas competencias e na ApS especialmente o desenvolvemento e adquisición de competencias xenéricas, os que entenden como elemento fundamental na formación do profesorado.

## 7. Metodoloxía

### 7.1. Mostra

Participan neste traballo de carácter descritivo un total de 133 docentes das tres Universidades Galegas, (n=88 da Universidade de Santiago de Compostela, n=31 da Universidade de Vigo, e n=14 da Universidade da Coruña). Tódolos/as participantes imparten docencia nas titulacións dos graos de Mestre/a de Educación Infantil e Mestre/a de Educación Primaria, cunha situación administrativa/profesional encabezada por axudante doutor/a (26,31%), seguido de profesor/a asociado/a ou equivalente (23.30%), e contratado/a doutor/a (21.80%) e outras categorías (28,6%). Do total dos/as participantes, o 68% (n=91) son mulleres, o 31% (n= 41) son homes e 1% (n=1) identifícase con outro xénero. Por outra parte, as idades están comprendidas entre os 23 e os 69 anos, cunha idade media de 43,92 anos.

### 7.2. Instrumento

Para a recollida de datos empregouse como instrumento o COMGAP (un cuestionario sobre Competencias Xenéricas do Alumnado Universitario-Profesorado) derivado do proxecto de investigación financiado polo Ministerio de Educación titulado: “Aprendizaxe-Servizo e

innovación na Universidade. Un programa para a mellora do rendemento académico e o capital social dos/as estudantes” desenvolvido na USC polo grupo de investigación ESCULCA.

O cuestionario está clasificado en 4 dimensións (ver en ANEXO 2): unha primeira parte que fai referencia á situación dos participantes (idade, xénero, situación profesional, etc.). Unha segunda parte onde se atopa a escala de competencias transversais relacionadas directamente coa empregabilidade. Esta parte está composta por 33 preguntas de tipo Likert valoradas de 1 a 5, onde 1 é nada e 5 é moito, caracterizándose por ser preguntas pechadas e admitindo unha soa resposta a elixir entre as cinco opcións que se lle ofrecen. Unha terceira parte onde se atopan as cuestións relativas á práctica docente de cada participante. Esta parte está composta por 12 preguntas de tipo Likert valoradas de 1 a 5, onde 1 é nunca e 5 é sempre, caracterizándose por ser preguntas pechadas e admitindo unha soa resposta a elixir entre as cinco opcións que se lle ofrecen. A última parte do cuestionario fai referencia directa aos coñecementos en relación coa aprendizaxe-servizo.

### 7.3. Procedemento

O procedemento levado a cabo primeiramente foi unha selección da mostra (intencional) de docentes das tres Universidades Galegas e pertencentes ás titulacións de Grao en Educación Infantil e en Educación Primaria. Seguido disto, procedeuse a contactar co profesorado a través do correo electrónico para solicitar a súa participación neste estudo, informando das características do mesmo, do obxectivo principal, da voluntariedade de participación e do tratamento confidencial dos datos. Unha vez pasadas tres semanas, procedeuse a realizar un segundo recordatorio acompañado do link ao cuestionario (o cal foi deseñado na plataforma de Google Forms) a través dos departamentos que teñen carga docente nos graos de Infantil e Primaria das tres Universidades Galegas. Finalmente, observando que logo de varios días non se obtiveron novas respostas e chegadas as catro semanas, decidiuse pechar o cuestionario con unha mostra de 133 participantes. A partir de aquí, e como última parte do proceso, procedeuse coa análise de datos a través das ferramentas básicas de Microsoft Office.

## 8. Resultados

Da mostra, o 80% dos docentes (n= 107) participaron en algún curso de formación docente da Universidade con un período temporal de 2 anos atrás, sendo o 20% (n=26) os/as que non participaron. Na táboa 2 pode observarse que dos/as participantes nos cursos, o 57,89% (n=77) cursaron a temática sobre “Tecnoloxías da información e da comunicación aplicadas ao ensino”, o 54.88% (n=73) cursaron un tema sobre “Estratexias de ensino-aprendizaxe” seguido da temática “avaliación” o 30.07% (n=40), o 27,06% (n=36) de “Desenvolvemento profesional: investigación, xestión, idiomas”, o 27,06% (n=36) “titoría e orientación” cursos con contidos específicos da área de Didáctica da Expresión Corporal-Educación Física o 2,55% (n=3) , e outros cursos sen especificar temática o 28,57% (n=38).

### Táboa 2

#### *Cursos de formación docente realizados polos participantes*

Temática dos cursos	Número participantes / porcentaxe
Tecnoloxías da información e da comunicación aplicadas ao ensino	77 / 57,89%
Estratexias de ensino-aprendizaxe	73 / 54,88%
Avaliación	40 / 30,07%
Desenvolvemento profesional: investigación, xestión, idiomas	36 / 27,06%
Titoría e orientación	36 / 27,06%
Didáctica da Expresión Corporal-Educación Física	3 / 2,25%
Outros cursos sen especificar temática	38 / 28,57%

*Fonte: Elaboración propia.*

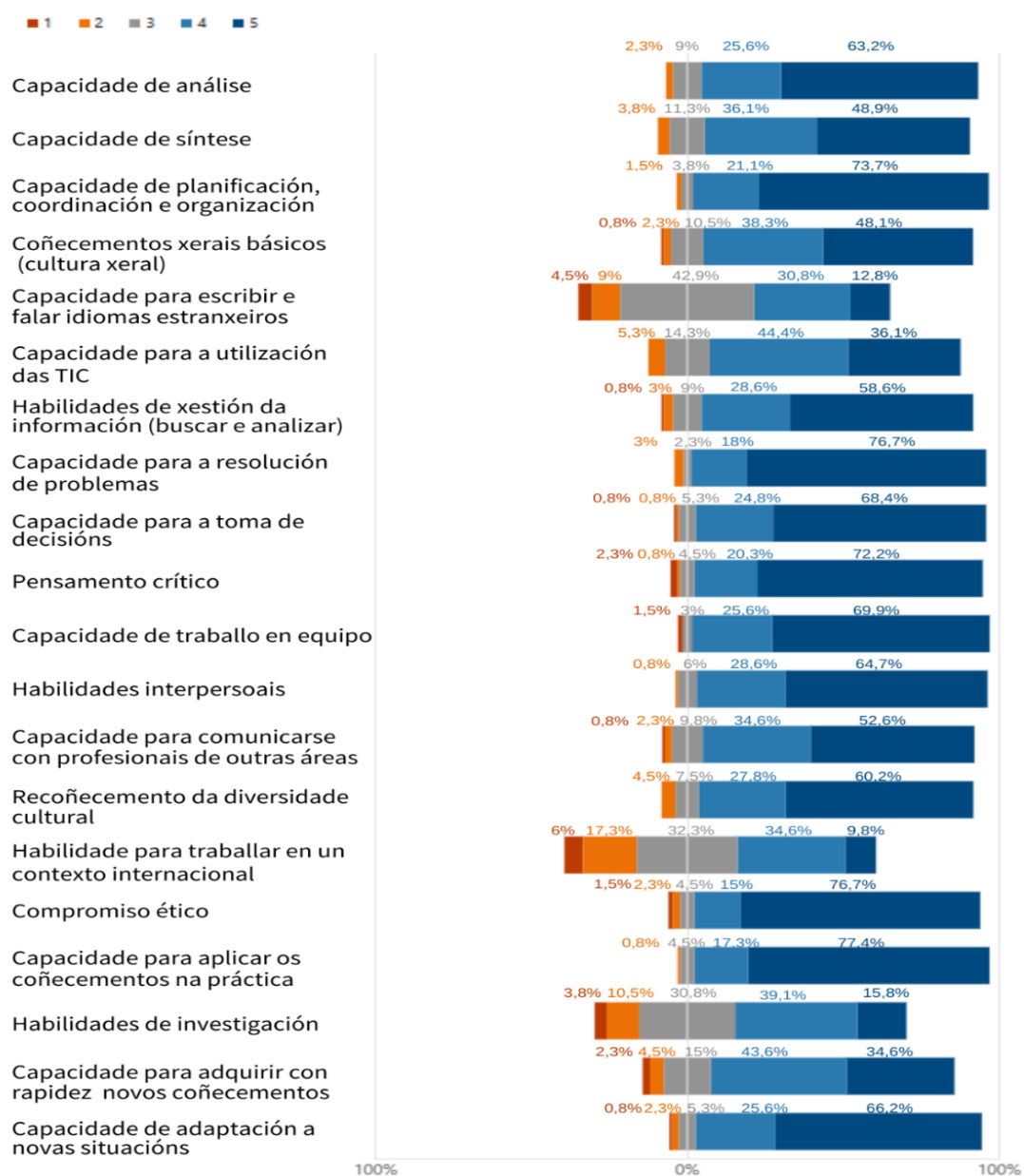
Respecto á colaboración con un período temporal de cinco anos atrás, con algunha asociación, ONG, fundación ou entidade de carácter cívico-social, o 61% (n=81) responderon que si, mentres que o 39% (n=52) responderon que non. Dos 81 participantes que colaboran con unha asociación, ONG, fundación ou entidade de carácter cívico-social, o 45.11% (n=60) fano a través dunha cota periódica ou contribución económica puntual, o 27.06% (n=36) son participantes nas actividades programadas, o 9.77% (n=13) son coordinador/a de proxecto ou

programa, outro 9.77% (n=13) teñen algún cargo (presidente/a, secretario/a...), o 3% (n=4) son persoal remunerado, o 8.27% (n=11) teñen outro tipo de participación.

De por parte, nas Figuras 4 e 5, móstranse os resultados en relación ás competencias xenéricas ou transversais valoradas a través da escala likert, onde n=1 é “menos importante” e n=5 é “máis importante” en relación coa inserción laboral do alumnado.

**Figura 4**

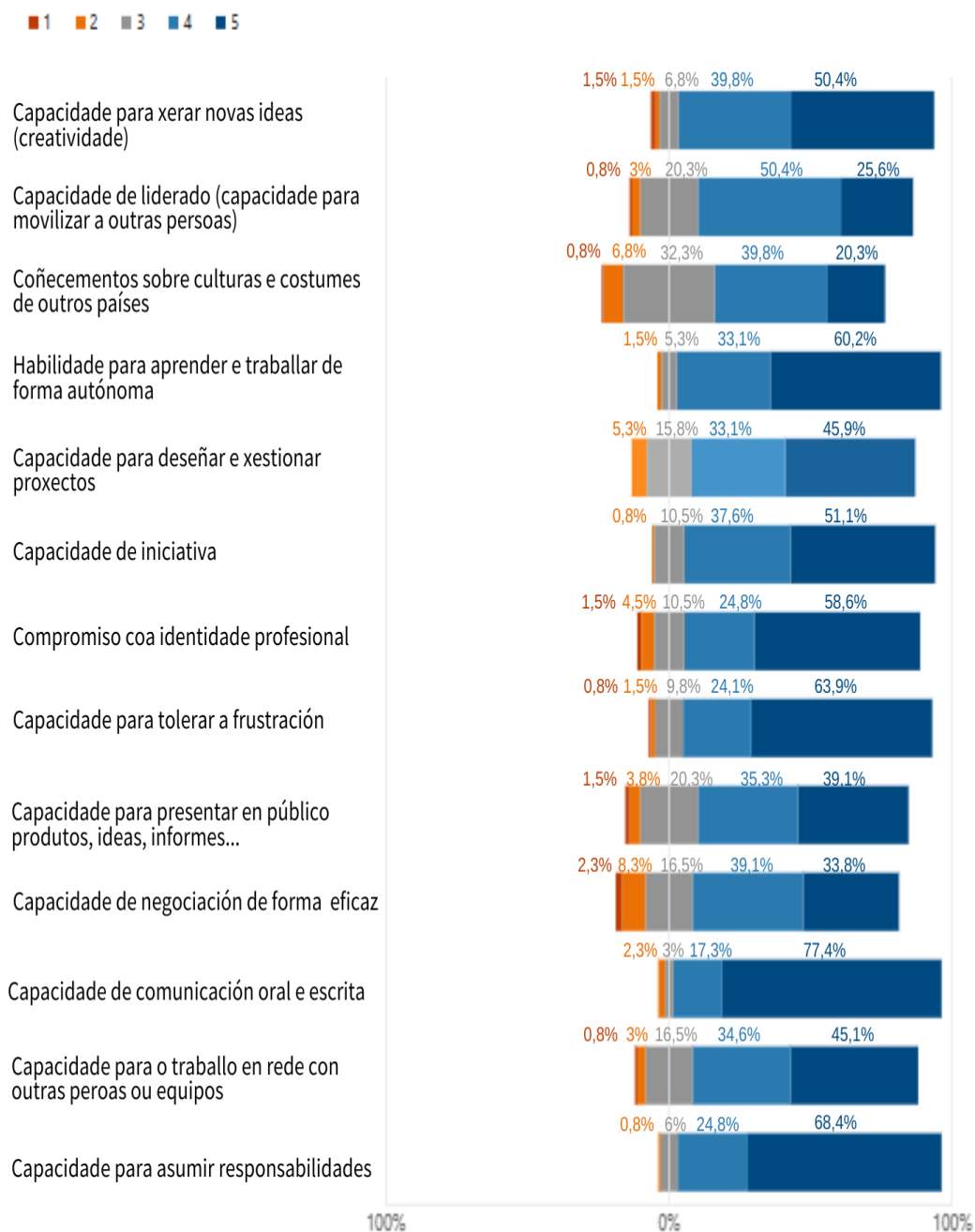
*Resultados en relación ás competencias xenéricas ou transversais.*



Fonte: Elaboración propia

**Figura 5**

*Continuación dos resultados en relación ás competencias xenéricas ou transversais.*



*Fonte: Elaboración propia*

En primeiro lugar contemplase a capacidade para escribir e falar en idiomas estranxeiros con uns resultados negativos (escasamente importantes) tendo un 4,5% que a valorou como nada importante, e un 9% como pouco importante. Outra competencia considerada en un rango

negativo é a habilidade para traballar nun contexto internacional, considerándoa un 6% dos participantes como nada importante, e un 17,3% como pouco importante.

Así mesmo, un 3,8% da mostra, sinala as habilidades de investigación como nada importantes, mentres que un 10,5% sinálaas como pouco importantes. Na mesma liña, a capacidade de coñecementos sobre culturas e costumes de outros países, está considerada como nada importante por un 0,8% e pouco importante por un 6,8%. Por último, respecto á capacidade de negociación de forma eficaz, un 2,3% considéranla nada importante, e un 8,3% pouco importante.

Polo contrario, os/as participantes consideraron con resultados positivos e como importantes a capacidade de planificación, coordinación e organización cun 73,7%, a competencia do compromiso ético cun 76,4% de total importancia, a capacidade para aplicar os coñecementos na práctica con un 77,4%, e a capacidade de comunicación oral e escrita cun 77,4% que a pondera como de total importancia, entre outras competencias consideradas con valores moi positivos pero que non superan as puntuación anteriores.

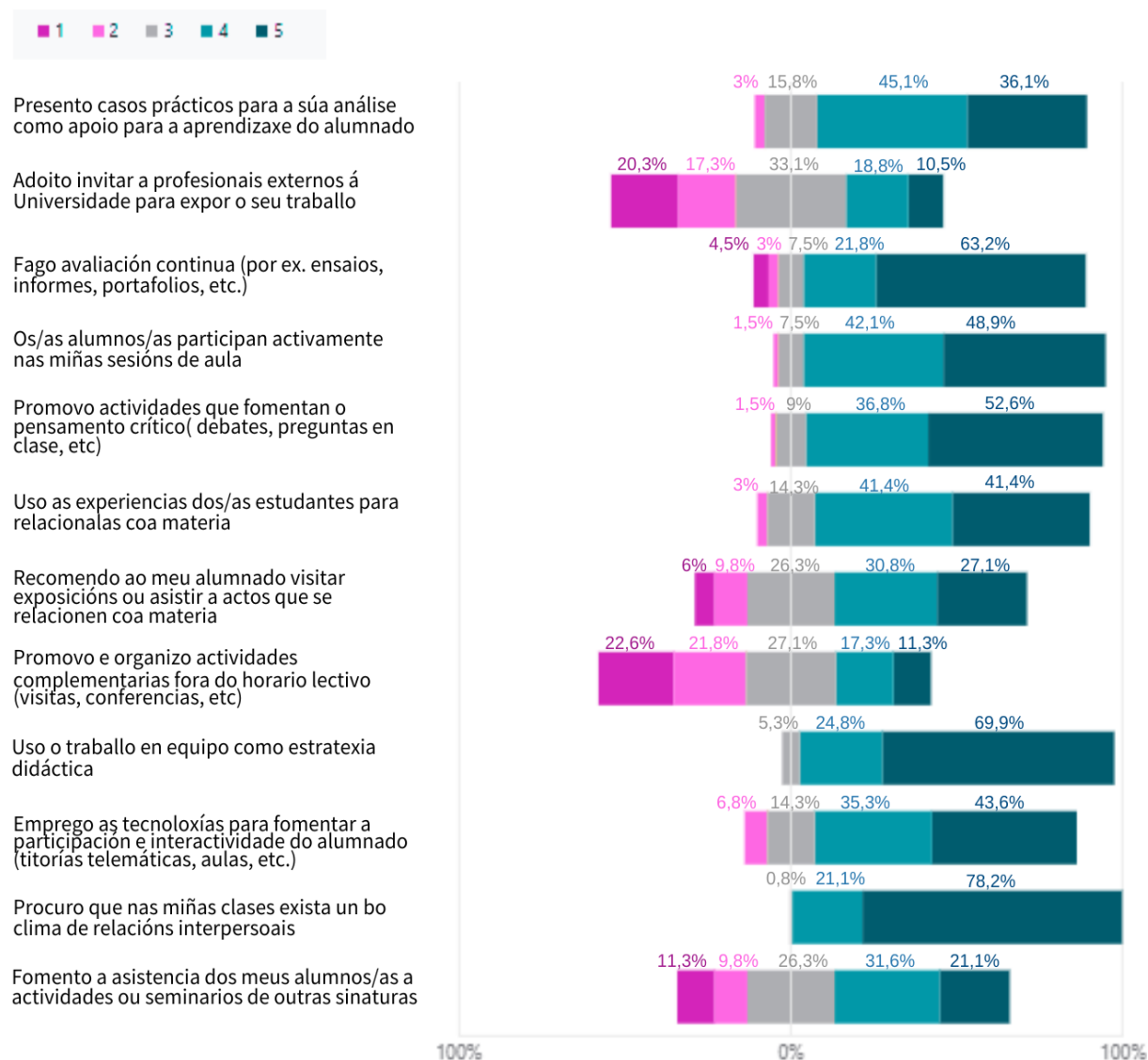
Simultaneamente, consideradas como moi importantes observamos a capacidade de negociación de forma eficaz cun 39,1%, a capacidade de utilización das tecnoloxías da información e comunicación (TIC) cun 44,4% de moi importante, a capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos cun 43,6%, e a capacidade de liderado ( capacidade para mobilizar a outras persoas) con un 50,4% considerado como moi importante).

Cómpre sinalar tamén os resultados mostrados como “neutrais”, considerados nin moi importantes nin pouco importantes, onde destaca o coñecemento sobre culturas e costumes de outros países cun 32,3%, así como as competencias consideradas anteriormente como nada importantes, xa que ao indicar valores negativos, ten uns valores altos tamén na zona neutral.

Por outra banda, na Figura 6, móstranse os resultados en relación á práctica docente valorada a través da escala likert onde n=1 é nunca, e n=5 é sempre, en relación coa frecuencia que os/as participantes realizan ditas prácticas educativas.

**Figura 6**

*Resultados en relación á práctica docente da mostra*



Fonte: Elaboración propia

Interpretados coa elección de “nunca” (n=1), destaca a práctica de promover e organizar actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, etc.) con un 22,6% que non o fai nunca, seguido da práctica de adoitar invitar a profesionais externo á Universidade para expor o seu traballo cun 20,3%, así como o fomento da asistencia do alumnado a actividades ou seminarios de outras sinaturas con un 11,3%, ao igual de recomendar ao alumnado visitar exposicións ou asistir a actos que se relacionen coa materia con un 6%.

Pola contra, nos resultados relativos a realizar prácticas docentes interpretados coa elección de “sempre” (n=5) destacan procurar que nas clases exista un bo clima de relacións interpersoais cun 78,2% que sempre o fai, seguido de usar o traballo en equipo como estratexia didáctica cun 69,9% de sempre aplicalo, e facer avaliación continua (por ex. ensaios, informes, portafolios, etc.) cun 63,2%. Por outra parte, en relación aos coñecementos referidos á ApS o 83% dos/as docentes (n=111) afirman coñecer este tipo de metodoloxía, e o 17% (n=22) descoñécea. Dos/as participantes que si a coñecen, recoñecen haber empregado a ApS o 60% (n=68) mentres que un 40% (n=46) non.

Na táboa 3 móstranse as experiencias implementadas polos/as docentes en relación a diversas temáticas, e ás persoas que responderon a cuestión, que foi o 58,82% (n=40). O maior número de experiencias realizadas é sobre a temática da sociedade e do medio rural (n=10) con experiencias como: obradoiros con nenos e persoas maiores en centros cívicos do rural, aproveitamento das oportunidades educativas do medio rural, deseño de propostas educativas que vinculen colectivos de acción rural coa escola, etc.) seguido da temática de educación plástica e creación de materiais (n=8) con experiencias como crear materiais para unha ONG, elaboración de materiais didácticos para a Asociación de Pais de discapacitados psíquicos de Bergantiños (ASPABER), etc.

Respecto á temática de “educación física e expresión corporal” (n=6) recóllense experiencias como: dirixir sesións de actividade física para persoas maiores, desenvolvemento da motricidade para nenos e nenas con poucos recursos, deseñar sesións relacionadas coa expresión corporal e chegar a implantar en diversos centros de Educación Infantil e Primaria, entre outras. Respecto ao acoso escolar (n=3) leváronse a cabo as seguintes experiencias: proxecto para traballar o acosos escolar en aulas de Educación Secundaria, asistencia a centros educativos para fomentar actividades en contra do acoso, etc.

Así mesmo, respecto ao fomento da lectura (n=3) recolléronse experiencias como o taller de alfabetización e promoción da lectura nun centro de educación especial, elaboración dun club de lectura adaptado ás necesidades e intereses da sociedade e recollida de contos populares para darlle formato de conto infantil e contarllo a crianzas en centros escolares. Na educación para a saúde (n=3) observamos experiencias como realizar diversos proxectos na aula

hospitalaria, deseñar sesións para a aula hospitalaria do CHUS, etc. Na educación musical (n=2) recóllense experiencias como introducir a música na Fundación Down, ou deseñar e realizar actividades musicais para persoas maiores de 65 anos.

Respecto á temática de feminismo e empoderamento da muller (n=2) existen experiencias como o proxecto “A Educación ten faciana de muller” onde non só trata de comprometerse coa realidade, senón que da resposta á unha necesidade social e educativa: educar dende perspectiva de xénero, así como o “Proxecto Cartografía Social e Pedagóxica desde o feminismo urbano” onde o obxectivo foi formar ao alumnado en metodoloxías participativas aplicando técnicas de investigación social co Colectivo de Mulleres de Matagalpa (Nicaragua). En educación ambiental (n=2) atopámonos con obradoiros de educación ambiental que se executan no museo de historia natural Luís Iglesias da USC e colaboración en programas educativos relacionados cos incendios forestais e protección forestal. Por último, respecto ao tema das matemáticas (n=1) atopámonos co programa denominado “Anaquiños matemáticos” que leva a cabo o traballo do estímulo matemático con alumnado en risco de exclusión social.

### Táboa 3

#### *Experiencias implementadas polos/as docentes*

Temática	Número de experiencias realizadas
Sociedade e medio rural	10
Educación plástica e creación de materiais	8
Educación física e expresión corporal	6
Acoso escolar	3
Fomento da lectura	3
Educación para a saúde	3
Educación musical	2
Feminismo e empoderamento da muller	2
Educación ambiental	2
Matemáticas	1

*Fonte: Elaboración propia*

## 9. Discusión

A presente discusión pode dar unha maior solidez á nosa investigación, ao contrastar os resultados obtidos coa revisión literaria levada a cabo e resultados que chegaron de outras investigacións de corte similar.

Para empezar, e centrándonos nos resultados do presente estudo en relación á clasificación das competencias segundo a súa dimensión ( que é a segunda parte do cuestionario COMGAP, onde se atopa a escala de competencias transversais relacionadas directamente coa empregabilidade, expresadas na figura 4 e 5), os resultados atopados nesta investigación son similares aos propostos por outros autores como Ojeda Nahuelcura et al. (2022) onde as habilidades interpersoais son as máis valoradas polos docentes e as que consideran máis importantes para o seu futuro emprego.

En un esforzo paralelo, Fraile Aranda e Aparicio Herguedas (2015) consideraron que estas competencias interpersoais son tamén moi necesarias para o profesorado de educación física, posto que permiten construír un estilo de convivencia positivo, cooperativo e de diálogo na aula. Que os docentes das universidades galegas valoren máis positivamente as relacións habilidades interpersoais significa que se lle da moita importancia a ter unha comunicación e relación cos demais, a expresar mellor o que necesitamos dicir, e a entender o que se nos quere comunicar, estando estreitamente relacionadas coas habilidades de comunicación oral, das cales se falará posteriormente.

Sen embargo, outra investigación recente (Santos Rego et al., 2022) exhibe resultados diferentes no seu estudo sobre que influencia que poden ter as competencias transversais na empregabilidade do alumnado universitario (dende o punto de vista do alumnado), sinalando que as habilidades percibidas como menos desenvolvidas son as interpersoais. En virtude do anterior, é evidente que a percepción das competencias non é similar dende o alumnado que dende o docente que bota unha mirada atrás na súa traxectoria. Non hai evidencias de estudos que contrarresten o anterior, pero intentando buscar unha explicación ao sucedido, poderíamos dicir que a sociedade cambiou, xa que non é o mesmo relacionarse socialmente agora que fai vinte ou trinta anos (tendo en conta que a media de idade dos participantes é de 42 anos) pois os xeitos de socializar e comunicarse foron modificados.

Así mesmo, os participantes valoran negativamente a habilidade de traballar nun contexto internacional así como a capacidade de coñecementos sobre culturas e costumes de outros países. O anterior, ten uns resultados similares ao Tuning Project (González e Wagennar, 2003) onde a valoración e respecto pola diversidade y multiculturalidade é unha das menos valoradas, o que contrasta cos resultados doutros estudos (Ojeda Nahuelcura et al., 2022) onde a multiculturalidade é unha competencia moi importante a nivel laboral. O descrito deixa unha evidencia de que os resultados varían en función do contexto onde se sitúa a poboación, pois na actualidade galega atopámonos con un 4,25% de poboación estranxeira (IGE, 2021), dando lugar a un número baixo de poboación estranxeira en comparación con outras Comunidades Autónomas que teñen un número maior elevado, e por tanto unha valoración positiva e necesidade da importancia que ten a competencia de coñecer outras culturas ou a habilidade de traballar nun contexto internacional.

A pesar disto, son bastantes sorprendentes os resultados tendo en conta a sensibilidade e o compromiso que se ten hoxe en día con algo tan importante como é a diversidade cultural, concordando co estudo de Martínez e Rodríguez (2012), que apunta que o recoñecemento social que ten a universidade na sociedade debe ser aproveitado para cuestionar a estrutura actual do sistema educativo en torno á diversidade cultural, pois se non se producen transformacións estruturais, o discurso da diversidade cultural non deixará de ser un máis dos frecuentes temas de moda que xeralmente están ensartados no sistema educativo. Así mesmo, a Universidade ten unha forte presenza de diversidade cultural, pois a USC ten numerosos convenios bilaterais con universidades socias para que, se es estudante dun país alleo á Unión Europea, poidas facer unha estadía de estudos na universidade durante un ou dous semestres (SICUE, Erasmus+, Free Mover, etc.).

En esta mesma liña, Sotelino et al. (2019) configuran na súa investigación unha vía para seguir afianzando o avance de unha educación máis intercultural, a partir de unha praxe social efectiva. Recoñecemos, por tanto, que tomar en consideración as habilidades de traballar nun contexto internacional así como a capacidade de coñecementos sobre culturas e costumes de outros países como algo irrelevante non está no certo, pois é de gran interese e necesidade na educación actual do século XXI.

Os resultados móstrannos outra das competencias consideradas menos importantes, a capacidade para escribir e falar en idiomas estranxeiros pois diversos estudos, como por exemplo o de Ojeda Nahuelcura et al. (2022) resaltan uns valores moi similares aos anteriores, considerando a capacidade para comunicarse nunha segunda lingua (inglés) como algo pouco importante. Os resultados non son coincidentes co recollido no currículo do grao de Educación Infantil, no cal se subliña o coñecemento instrumental de linguas estranxeiras como unha competencia, así como coñecer a evolución da linguaxe na primeira infancia, saber identificar posibles disfuncións e velar pola súa correcta evolución en contextos multilingües. O anterior, coincide con diversos estudos (Ortiz, 2013) onde existen estimacións recentes que suxiren que uns 402 millóns de persoas falan o inglés como primeira lingua, xa que actualmente é utilizada por máis de 1.000 millóns de falantes non nativos. É por iso que a súa aprendizaxe constitúe unha prioridade dende os niveis primarios de ensinanza ata a Educación Superior, onde tanto os seus coñecementos como os diversos aspectos de audición e expresión deben ser elevados. Así mesmo, un 3,8% da mostra, sinala as habilidades de investigación como nada importantes, que contrasta cos resultados de outros estudos (Valenzuela Santoyo et al., 2021) onde subliñan a importancia das habilidades de investigación, a cal apréndese facéndoa, e para lograla requírese dunha formación que contemple dita actividade científica e oportunidades concretas en grupos de investigación e docencia, coincidindo co exposto no Tuning Project (González e Wagennar, 2003) onde os docentes considéranas como unha das máis importantes en relación co mercado laboral.

Dende logo, os datos que ofrecen estes resultados son bastante sorprendentes en comparación coa realidade educativa que nos rodea, pois nos obxectivos específicos do grao de mestra en Educación Infantil recóllese como un deles coñecer e aplicar metodoloxías e técnicas básicas de investigación educativa, así como ser capaz de deseñar proxectos de innovación identificando indicadores de avaliación, dando un lugar primordial á investigación como chave para desenvolver unha docencia efectiva.

Pola contra, entre as competencias máis importantes, e á súa vez consideradas as máis desenvolvidas no emprego como docente atópanse a capacidade de comunicación oral e escrita, coincidindo con diversos estudos (Valenzuela Santoyo et al., 2021) e a cal se tratará

posteriormente, e a capacidade para aplicar os coñecementos na práctica. Respecto a esta última competencia, diversos estudos como o de Santos-Pastor et al. (2021) mostran resultados similares, onde docentes consideran que dominar o coñecemento do contido da materia e ter presente o seu coñecemento pedagóxico é un aspecto fundamental, coincidindo con outras investigacións (Batanero, 2020) onde a relación entre os coñecementos disciplinares e o contexto e social, cultural e ético do contorno do alumnado é imprescindible. Pola contra, en outros casos (González Monteagudo e Muñoz García, 2020) a capacidade de aplicar o coñecemento á práctica é considerada como algo de menor relevancia, resaltando a falta de conexión entre a universidade e a realidade do lugar de traballo.

Como se mencionou anteriormente, a competencia de comunicación oral e escrita tamén sobresa sobre o resto con resultados significativos, coincidindo con investigacións (Santoyo et al., 2021) onde o alumnado de Educación Superior percíbese máis competente na competencia para comunicarse de xeito escrito, e coincidindo co Tuning Project (González e Wagennar, 2003) onde é unha das habilidades máis valoradas, sendo obvio que todos/as deberían manexar con corrección o seu propio idioma, demostrando niveis apropiados de expresión oral e escrita.

Un bo exemplo que conforma o aquí exposto, son as competencias básicas da guía do Grao de mestra en Educación Infantil, que considera que os estudantes deben ter a capacidade de reunir e interpretar datos relevantes para emitir xuízos que inclúan unha reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica ou ética, así como transmitir información, ideas, problemas e solucións a un público tanto especializado como non especializado, e desenvolver aquelas habilidades de aprendizaxe necesarias para emprender estudos posteriores cun alto grao de autonomía. Con isto demóstrase a importancia do saber comunicarse xa sexa oral ou de xeito escrito como algo clarificante no oficio dun ou dunha mestra.

Outras competencias consideradas importantes son a capacidade de planificación, coordinación e organización e a competencia do compromiso ético. Respecto a esta última, estudos de Ojeda Nahuelcura et al. (2022) ten similitudes de resultados, sobresaíndo a competencia do compromiso ético cun 88% de importancia fronte ao resto. Por un sendeiro diferente ao presentando ata aquí, discorre o Tuning Project (González e Wagennar, 2003)

onde a ética é unha das menos valoradas, identificándoa como un proceso que se ten adquirido no contexto familiar e que é propio da actitude que mostra o docente diariamente, sen influír na empregabilidade dos docentes. Sen embargo, e tendo en conta os resultados da nosa mostra, debemos realzar a importancia do compromiso ético no papel da docencia, debido a que un ou unha docente debe recoñecer as implicacións éticas das investigacións, debe valorar a necesidade da integración intelectual, así como dos códigos morais no exercicio da profesión. Un exemplo para clarificar o anterior, sería que na traxectoria dun/dunha estudante de grao de mestra en Educación Infantil, debe completar dúas veces (correspondendo cos dous períodos de prácticas) o documento relativo ao compromiso ético e deontolóxico que debemos establecer.

Sorprende que a capacidade de utilización das tecnoloxías da información e comunicación (TIC) estea valorada soamente cun 44,4% de importancia, pois estudos anteriores posen resultados disímiles, subliñando o exposto por González e Wagennar (2003) onde se consideran as habilidades básicas de manexo do ordenador como un aspecto fundamental, mentres que en outros casos considerase de menor relevancia para traballar no sistema laboral (Ojeda Nahuelcura et al., 2022). Estas contradicións poderíanse explicar xa que a idade media da mostra é de 43,92 anos, por tanto a maioría dos/as participantes foron nados antes do 1980 e non estarían considerados como unha xeración nativa-dixital (Linne, 2014). Por ende non é unha xeración que se criou arredor de entornas dixitais e non manifestan de modo online os seus aspectos íntimos, chegando ás conclusións de que polo tanto, non teñen mentalizado a importancia das ferramentas tecnolóxicas para o desempeño laboral.

Segundo os resultados do presente estudo, a capacidade de negociación de forma eficaz e a competencia de liderado obtiveron resultados moi considerables en relación á súa influencia no mercado laboral, sendo similares a diversos estudos (Samino, 2023) onde se subliña a importancia da toma de decisións autónomas que mellorar a capacidade para superar os obstáculos dentro da acción cívica. O Proxecto Reflex (Allen e van der Velden, 2011) tamén recolle a importancia desta competencia entendéndoa como algo máis amplo, implicando a capacidade de comunicar ideas e inspirar a outros/as, planificar e monitorear procesos de traballo, e cando sexa necesario tomar medidas decisivas.

Agora ben, situándonos respecto aos resultados en relación á práctica docente da mostra, destaca visiblemente o resultado negativo de práctica de promover e organizar actividades complementarias fora do horario lectivo (visitas, conferencias, etc.) con un 22,6% dos/as participantes que nunca o fan, seguido da práctica de adoitar invitar a profesionais externo á Universidade para expor o seu traballo cun 20,3%. Apoiándonos en diversos estudos (Hidalgo-Chacón et al., 2022) as actividades fóra do horario escolar teñen beneficios cognitivos e madurativos por parte do alumnado, podendo integrar doutra forma os coñecemento, pero que tendo unha xornada continua escolar de 9 horas a 14 horas na Educación Superior, ademais de obrigacións laborais e familiares, provocan o grao de dificultade na realización de actividades complementarias fóra do horario lectivo.

Pola contra, nos resultados relativos a realizar prácticas docentes interpretados coa elección de “sempre se realizan” destaca visiblemente procurar que nas clases exista un bo clima de relacións interpersoais. É evidente que as relacións e as competencias interpersoais deben ocupar un espazo fundamental para traballar no sistema laboral. Esta evidencia foi respaldada por Martínez-Clares e González-Lorente (2019) que recollen a importancia de que as universidades xestionen a empregabilidade a través dun grupo de accións destinadas a promover habilidades persoais e interpersoais entre o seu alumnado. Dende logo, os datos ofrecidos polos resultados do noso cuestionario parecen ser máis positivos e realistas, evidenciando unha clara realidade como é a importancia de promover as habilidades interpersoais, dentro das cales podemos ver a capacidade individual relativa á capacidade de expresar os propios sentimentos, e as habilidades críticas e de autocrítica, uns factores chave no desempeño dun mestre ou dunha mestra á hora de realizar a súa praxe.

Recollemos que o 63,2% fai avaliación continua (por exemplo: ensaios, informes, portafolios, etc.). Cremos que se nos baseamos no estudo de López Pastor et al. (2006) esto é debido a que a Educación Superior evolucionou dende un enfoque que entendía a formación docente como un proceso reprodutivo, onde a avaliación era entendida unicamente como sinónimo de cualificación e centrada en medicións estandarizadas, que moi poucas veces correspondían co proceso de ensinanza-aprendizaxe.

Por último, cabe mencionar que en relación aos coñecementos referidos á ApS o 83% dos/as docentes afirman coñecer este tipo de metodoloxía. Destes/as, recoñecen haber empregado a ApS soamente o 60%. Poderíamos confirmar este achado co estudo de Santos-Pastor (2021) onde pon en manifesto que diversos docentes, manifestaron nas súas reflexións as dificultades que teñen para levar a cabo os proxectos de ApS, comprendendo que a falta de experiencia xustifica certas debilidades da aplicación práctica, e chegando a sentirse con baixa cualificación cando por algún motivo, teñen que improvisar ou tomar decisións no programadas.

## 10. Conclusións

En este punto do presente traballo, debe terse en conta que unha investigación de campo debe indicar o grao en que se acadaron os obxectivos propostos, así como reflexionar sobre os diferentes aspectos que xurdiron. Por este motivo, dedicámoslle este espazo final para establecer as conclusións do estudo, facendo balance e reflexionando sobre o proceso seguido e os resultados acadados. Dende un momento inicial establecéronse uns obxectivos específicos deste TFG que se resumiron en coñecer a percepción do profesorado universitario das Facultades de Ciencias da Educación das tres universidades galegas acerca das competencias que debe ter un/unha universitario/a para mellorar a súa formación e a súa posterior incorporación ao mercado laboral, a través dunha revisión bibliográfica previa e dunha análise de datos do cuestionario COMGAP.

Recapitulamos agora os principais resultados acadados, articulándoos segundo as dúas partes que compoñen o TFG. Comezamos presentando a primeira parte, que son as conclusións derivadas da profunda revisión teórica, as cales deben ser tomadas con cautela, xa que os resultados abarcan unicamente os últimos cinco anos, tal e como explicaremos posteriormente no punto referido ás limitacións da investigación. Así e todo, puidéronse extraer as seguintes conclusións:

- A metodoloxía ApS logra que o alumnado se implique máis nas súas accións e nas toma de decisións autónomas, mellorando a súa capacidade para superar os obstáculos dentro da súa acción cívica.

- Existe unha clara evidencia sobre a utilidade dos procesos reflexivos (que xorden na ApS) para concienciar ao alumnado do que aprende e do que necesita aprender, a partir da revisión crítica e consciente do que fai.
- No que respecta á Educación Superior, outórgaselle unha maior importancia ás competencias (xenéricas ou transversais) á hora de deseñar os programas educativos, existindo a necesidade de ofrecer aos estudantes/as universitarios/as unha formación de calidade que lles proporcione competencias necesarias para tomar decisións sobre as alternativas profesionais máis acordes coa súa formación.
- A realización de proxectos de ApS baseados na Educación Física garda unha estreita relación que incide positivamente nas competencias, e desta forma poder abarcar dunha mellor forma o mercado laboral.
- A ApS está rodeada de algunhas incógnitas xa que existen dificultades para levar a cabo estes procesos, entendendo que a falta de experiencia por parte do profesorado xustifica certas debilidades da aplicación práctica. No obstante, este é un tema que necesitaría de outro traballo para ser abordado correctamente.

Así mesmo, e respecto ás conclusións da segunda parte do TFG, que son as derivadas do emprego do instrumento COMGAP:

- As competencias consideradas máis importantes polos docentes e consideradas como as máis desenvolvidas no noso emprego son as capacidades relacionadas coa comunicación tanto oral como escrita nas dúas linguas oficiais de Galicia.
- O coñecemento das linguas estranxeiras está considerada como unha competencia nula e innecesaria por parte da mostra deste traballo. Sen embargo, a lei que regula o Sistema Universitario, recolle que as Universidades deberán fomentar e facilitar o coñecemento e uso de linguas estranxeiras no conxunto da súa actividade. Así mesmo, este tema tamén se podería afondar en outro traballo para poder tratalo acertadamente.
- A futura empregabilidade dos estudantes universitarios/as vai estar vinculada ao contexto real do seu desempeño laboral, poñéndoo énfase no desenvolvemento das competencias xenéricas, tal como o sinalan os partícipes do presente estudo.

En definitiva, e como conclusión máis xeral sobre a elaboración deste presente TFG, séntese moita satisfacción tanto co proceso como co resultado ao que se chegou. A elaboración deste TFG permitiu afondar en dous aspectos moi relevantes (a modo máis persoal) como son o/a propio docente e a situación de empregabilidade dun/dunha docente recentemente graduado/a. Así mesmo, o proceso de poder completar considerablemente dito traballo grazas a unha exhaustiva revisión bibliográfica e a unha posterior análise dos datos recollidos co noso instrumento, deron lugar á concepción de diversos coñecementos sobre este ámbito da investigación, e indirectamente, aumentando diversas competencias para o futuro.

## 11. Limitacións e futuras liñas de investigación

En canto ás limitacións sobrevidas deste estudo en relación á revisión bibliográfica, cómpre ter en conta que os idiomas dos que se fixo uso na busca das bases de datos foron unicamente o inglés e o español, polo que non se tiveron en conta o resto de idiomas. Así mesmo, a revisión bibliográfica foi realizada abarcando os últimos cinco anos (2019-2023), polo que como se mencionou con anterioridade, é posible que existan artigos e estudos útiles para completar o presente traballo que foran publicados en anos anteriores aos ditos. Respecto á participación da mostra cabe destacar que se tivo unha participación por parte da USC cerca do 70% da mostra, sendo a participación no resto das universidades arredor do 30%, e por tanto máis escasa, provocando que non se nos permita contrarrestar os datos con un gran número de participantes e dificultando o proceso, xa que non é o mesmo unha mostra de gran número para realizar unha investigación, que unha máis pequena.

Por outra banda, no que se refire ás futuras liñas de investigación, sería positivo que o traballo puidese ser actualizado e completado no futuro, para poder comprobar se a ApS será implantada e traballada en máis ocasións, ou se a importancia das competencias que agora son moi relevantes pasan a outro escenario co paso dos anos. Sería de gran interese o resultados da conexión de este traballo con outras investigacións que se estiveran desenvolvendo por equipos de profesorado da universidade, como o grupo ESCULCA da Universidade de Santiago de Compostela, así como coñecer máis traballos sobre ApS e as competencias xenéricas non só nas universidades galegas, senón no resto do territorio español, podendo contrastar datos, ideas e posibilidades a desenvolver en cada contexto concreto.

## 12. Agradecementos

En primeiro lugar gustaríame agradecerlle todo o apoio incondicional e ánimo para seguir adiante que recibín todos estes anos por parte de miña nai, meu pai, e Rubén, sen os cales non tería sido posible chegar ata aquí. Mamá, gracias por transmitirme a importancia que ten ser unha mestra.

Tamén agradecer a todas as miñas compañeiras da facultade que coñecín durante os meus catro anos académicos. Leticia, Uxía, Victoria e Julia, gracias polo compañeirismo, polas risas, os bos e os malos momentos, e sobre todo pola vosa paciencia comigo nas interminables tardes elaborando e deseñando traballos.

Tampouco esquecerme de todos os docentes que deixaron unha pegada no meu corazón e na miña mente, tanto os/as propios/as da Facultade, como os do C.R.A. de Dodro, con mención especial a Natalia e Ramón, que me ensinaron a realidade do que é ser mestra e mestre por vocación.

E especialmente ao meu titor, Jose Eugenio Rodríguez Fernández, gracias pola túa paciencia (sobre todo), a túa axuda e por guiarme tan ben. No terceiro ano do grao fuches o meu profesor en unha sinatura e deime conta da túa paixón e da túa entrega por esta profesión. Transmitíchesme esa perseveranza e ilusión, e ganas polas cousas que se fan. Gracias por todo.

## 13. Bibliografía

Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Galicia (ACSUG) (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia*. ACSUG.

Allen, J. P. & van der Velden, R. K. W. (2011). *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education*. Springer.

Batanero, J. M. F. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>

Battle, R. (2011). Voluntariado y aprendizaje-servicio. Una metodología educativa que consiste en aprender haciendo un servicio a la comunidad. *Seminario Galego de Educación para a paz*, 1, 3-6.

- Brice, A. (2018). *How Service-Learning affects employability skills, empathy, and civic-mindedness of computer science students* [Doctoral Dissertation, College of Education and Leadership, Cardinal Stritch University].  
<https://www.proquest.com/docview/2100716526>
- Bingle, R. G. & Hatcher, J. A. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2(1), 112-122.
- Bingle, R. G. & Hatcher, J. A. (2007). Civic engagement and service learning: implications for higher education in America and South Africa. *Education as Change*, 11(3), 79-89.  
<https://doi.org/10.1080/16823200709487181>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo<sup>1</sup>, J. J., Guillén-Gámez, F. D., & Gaete-Bravo, A.F. (2023) Digital Competence of Higher Education Students as a Predictor of Academic Success. *Tech Know Learn*, 28, 683–702. <https://doi.org/10.1007/s10758-022-09624-8>
- Escudero, J. M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 65-82.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2009.16.05](https://doi.org/10.7179/PSRI_2009.16.05)
- Fraile Aranda, A. & Aparicio Herguedas, J. L. (2015). La expresión corporal y el desarrollo de las competencias transversales en la formación del profesorado. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 47, 1001-1008.
- Fernández Batanero, J. M. (2020). Tareas de orientación y aprendizajes transversales. *Innovación Educativa*, 30, 7-20. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7062>.
- González Monteagudo, J. & Muñoz García, I. M. (2020). Perspectives of non-traditional university graduates on internships: skills, employability and transition to the labour market in Spain. *Práxis Educativa*, 16(41), 299-318.  
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i41.#7214>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.

- Hidalgo-Chacón, J. P. F., Rodríguez-Arteche, I., & Martínez-Aznar, M. M., (2022). Qué hacen los estudiantes de Educación Primaria españoles fuera del horario académico?. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 459-473. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.74490>
- Linne, J. (2014). Dos generaciones de nativos digitales. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 37(2), 203-221. <https://doi.org/10.1590/1809-584420149>
- Lobato Fraile, C. & Arbizu Bacaicoa, A. (2003). Percepciones del profesorado universitario respecto a las tareas de la función docente en el proceso Enseñanza-Aprendizaje. *Campo Abierto*, 23, 69-84.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Lorenzo, M. & Santos Rego, M. A. (2009). *Educación para a cidadanía e os profesores. Visión e desafío*. Xerais.
- Martínez, M. F. & Rodríguez, D. M. (2012). Universidad y diversidad cultural. Diálogos imperfectos, 10(2), 324-347. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.10.473.2012>
- Martínez-Clares, P. & González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios. Validación de una escala. *Relieve, Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Mella Núñez, I. (2020). *Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. La evaluación de un programa* [Tesis de doctorado, Universidade de Santiago de Compostela]. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>
- Ojeda Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., López-Pastor, V., Fuentes, T., & Gallardo-Fuentes, F. (2022). Evaluación de competencias genéricas en profesores de Educación Física. *Retos*, 43, 521–532. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88796>

Orden 3854 de 2007. Por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil. 29 de diciembre de 2007. BOE. No. 312.

Ortiz, I. (2013). *La importancia del idioma inglés en la educación*. El Nuevo Diario.

Page, M. J., Mckenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, McDonald, S., McGuinness, L. A., ... Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Puig, J., Martín, X., & Rubio, L. (2017). ¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio? *Voces de la Educación*, 2(2), 122-132. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/72>

Rodríguez, J. E., Navarro-Patón, R., & Peixoto-Pino, L. (2019). Valoración sobre la formación de futuros graduados en maestro de educación primaria. Contribución de las materias del área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Journal of Sport and Health Research*, 3(1), 17-28.

Samino García, R. (2023). A service-learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students. *Intangible Capital*, 19(1), 4-24. <https://doi.org/10.3926/ic.2093>

Santos, M., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020). *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes*. *Estudios Sobre Educación*, 41, 260-262. <https://doi.org/10.15581/004.41.41183>

Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, L. F., Garoz-Puerta, I., & García-Rico, L. (2021). La reflexión en el Aprendizaje-Servicio Universitario en Actividad Física y Deporte. Claves para el aprendizaje personal, académico y profesional. Contextos Educativos. *Revista De Educación*, 27, 9–29. <https://doi.org/10.18172/con.4574>

- Santos Rego, M. A., Sáez-Gambín, D., González-Geraldo, J. L., & García-Romero, D. (2022). Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning. *Education Sciences*, 12(4), 265. <https://doi.org/10.3390/educsci12040265>
- Sigmon, R. L. (1994). *Serving to learn, learning to serve: linking service with learning*. Council of Independent Colleges.
- Sigmon, R. L. (1996). *The journey to service-learning*. Council of Independent Colleages.
- Sigmon, R. L. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8, 9-11.
- Stanton, T. (1987) Servicio de aprendizaje: a tientas hacia una definición. Educación Experiencial. *Sociedad Nacional para la Educación Experiencial*, 12(1), 2-4.
- Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-Servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones*, 49(4), 199-218. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736>
- Sotelino Losada, A., Santos Rego, M.A., & García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje-servicio como vía para el desarrollo de competencias interculturales en la Universidad. *Educatio Siglo*, 37(1), 73-90. <http://doi.org/10.6018/educatio.363391>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. <https://doi.org/10.14201/teoredu282225248>
- Universidade de Santiago de Compostela (2023). Guía do traballo de fin de grao en mestre/a de Educación Infantil. <https://nubeusc.sharepoint.com/sites/centro-ciencias-educacion/TFG/Forms>
- Valenzuela Santoyo, M. E., Valenzuela Santoyo, A. C., Reynoso González, O. U., & Portillo Peñuelas, S. A. (2021). Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8, 4-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766>

## ANEXOS

### Anexo 1. Táboa cos datos descritivos dos estudos.

Autoría, ano, título e país.	Obxectivos	Mostra	Instrumentos	Resultados
<p><b>Autoría:</b> Santos-Pastor et al. (2021)</p> <p><b>Título:</b> La reflexión en el aprendizaje-servicio universitario en actividad física y deporte.</p> <p><b>País:</b> España.</p>	<p>Analizar os procesos reflexivos que ten o alumnado de Educación Superior no deseño, desenvolvemento e avaliación de proxectos APSU-AFD (Aprendizaxe-servizo universitario de actividade física e deporte) realizados de maneira grupal.</p>	<p>N= 113 (25 estudantes de segundo curso do Grao en Ciencias da Actividade Física e o Deporte, na Universidade Autónoma de Madrid e 88 persoas receptoras do servizo de colectivos diferentes).</p>	<p>-Cuestionarios reflexivos individuais empregados para a avaliación formativa dos proxectos. Os cuestionarios foron enviados por correo electrónico sen data concreta de realización.</p> <p>-Portafolios individual.</p> <p>-Diario das aprendizaxes individual.</p> <p>-Entrevista grupal de avaliación final.</p>	<p>-Evidencia clara sobre a utilidade dos procesos reflexivos para concienciar ao alumno do que aprende e do que necesita aprender, a partir da revisión crítica e consciente do que fai.</p> <p>-O alcance da formación, a adquisición de competencias específicas e transversais son as dimensións que teñen máis protagonismo para o alumnado.</p> <p>-Descóbrese que involucrarse nos proxectos ApSU-AFD produce sentimentos especiais cara o colectivo co que traballa.</p> <p>-Importancia de dominar o coñecemento do contido da materia e ter presente o coñecemento pedagóxico do contido.</p> <p>-Existen dificultades para levar a cabo estes proxectos, entendendo que a falta de experiencia xustifica certas debilidades da aplicación práctica.</p>

<b>Autoría:</b> Ojeda-Nahuelcura et al. (2022)	Avaliar a percepción das competencias xenéricas que posúe o profesorado de educación física recentemente graduado dunha universidade chilena, centrándose especialmente en: (a) coñecer o nivel de importancia que lle dan a ditos	N=133 (profesores/as recentemente graduados/as de educación física que estudaron dita carreira nunha universidade privada situada na Rexión de Chile. 35 foron mulleres e 98 homes).	-Cuestionario para graduados/as sobre competencias xenéricas desenvolvido polo Alfa Tuning Project–Latinoamérica (2003). O cuestionario ten a seguinte estrutura: presentación, instrucións, datos xerais e 10 ítems centrados en determinar a auto-percepción do/a graduado/a sobre a importancia das competencias no seu desempeño laboral e a auto-percepción do/a graduado/A sobre o desenvolvemento de competencias xenéricas no seu proceso formativo, utilizando un formato tipo Likert con catro categorías de resposta: (1)Non importante/Nada,(2)Sen importancia/pouco, (3)Bastante importante/Bastante, (4) Moi desenvolvido/moito. -Para determinar a fiabilidade do instrumento, utilízase a proba estatística Alfa de Cronbach.	-As competencias máis importantes para traballar no sistema laboral son "valoración e respecto á diversidade e á multiculturalidade" (89,8%) e "compromiso ético" (88%). -As competencias menos importantes para traballar no sistema laboral son "a capacidade de comunicarse nunha segunda lingua (inglés)" (32,3%) e "habilidades no uso das Tecnoloxías da Información e a Comunicación" (56,7%). -As competencias xenéricas máis desenvolvidas no seu proceso formativo universitario son: "capacidade de traballo en equipo" (59,8%), "valoración e respecto pola diversidade e a multiculturalidade" (59,1%). -As competencias xenéricas menos desenvolvidas na Universidade son: "capacidade para comunicarse nunha segunda lingua (inglés)" (9,4%), "habilidades no uso das tecnoloxías da información e comunicación" (28,3%). -Evidencia de que existen diferenzas
--	--	--	--	---

				estadisticamente significativas, dependendo do xénero, na dimensión referida á "Importancia das competencias interpersoais".
<b>Autoría:</b> Samino García, R. (2023)	Investigar os puntos fortes e débiles dos programas de aprendizaxe-servizo para identificar os retos da súa aplicación, as posibilidades educativas da aprendizaxe-servizo e o impacto no alumnado universitario.	N=88 (estudantes da carreira de marketing, e matriculados/as na materia de Política de Comunicación e Publicidade Dixital, sendo 62,64% mulleres e 37,36% homes)	-Entrevistas persoais con alumnos/as. -Cadernos de campo ou "diarios de experiencias" realizados polo alumnado antes e despois do proxecto. -Gravación de vídeos do alumnado. -Uso de rúbricas de avaliación desenvolvidas por Puig et al. (2017), para avaliar as actividades de aprendizaxe-servizo dende unha perspectiva curricular Implementados polo alumnado. -A análise de datos realizouse mediante o software cualitativo ATLAS ti.7	-Os resultados sobre o impacto social da aprendizaxe-servizo para todos os axentes implicados mostran o valor positivo da aprendizaxe-servizo. Ademais, mostra que a aprendizaxe-servizo é unha ferramenta eficaz para introducir o sustentabilidade e os ODS no currículo dos estudantes. -Coa metodoloxía ApS o alumnado implicouse máis na toma de decisións autónomas e melloraron a súa capacidade para superar os obstáculos dentro da súa acción cívica. -Alcanzo significativo, xa que as actividades realizadas polo alumnado acadaron un extraordinario nivel de participación da comunidade universitaria local e veciñal. -Importancia da ApS para unha maior participación e un maior nivel de traballo nun grupo de estudantes, ao esixirles que se relacionen con persoas distintas a si mesmos nunha situación na que
<b>Título:</b> A service learning program assessment: Strengths, weaknesses and impacts on students				
<b>País:</b> España				

					a asociación, a cooperación, a negociación e o consenso son fundamentais para acadar o obxectivo, que favorece o compañeirismo e mellora os vínculos entre o alumnado.
<b>Autoría:</b> Cabero-Almenara, J. et al. (2023)	Analizar a competencia dixital do alumnado de Educación Superior, en función do seu rendemento académico (se repetiron ou non).	N=17301 (estudantes da universidade AIEP Andrés Bello de Chile, sendo n=11.887 mulleres, e n= 5.414 homes.	-Cuestionario composto por un total de 30 ítems, clasificados en cinco dimensións endóxenas e esóxenas mediante un modelo causal, adaptado das obras de Gutiérrez-Castillo (2013), Gutiérrez-Castillo & Cabero (2016) e Gutiérrez-Castillo et al. (2017), que se enviou vía online aos/ás estudantes.  --Para determinar a fiabilidade do instrumento, utilízase a proba estatística Alfa de Cronbach.	-Observáronse diferenzas estatisticamente significativas na competencia dixital, en función de repetir ou non curso académico, con mellores puntuacións para este último.  -Destaca a importancia de desenvolver unha competencia dixital adecuada que afecta na aprendizaxe do alumnado e a súa posterior promoción.  -Influencia significativa no estudante provocada polo nivel de estudos do pai e da nai.  -Relación estreita entre a cantidade de recursos dixitais empregados para o proceso de ensino-aprendizaxe e o nivel en competencia dixital do alumnado.	
<b>Título:</b> A competencia dixital do alumnado de educación superior como predictor de éxito académico					
<b>País:</b> España					
<b>Autoría:</b> Fernández Batanero, J.M. (2020)	Determinar os principios básicos e obxectivos da orientación e da acción tutorial respecto da aprendizaxe transversal, así como das competencias	Non se especifica ao ser un ensaio.	Non se especifican instrumentos ao ser un ensaio.	-Importancia da relación entre os coñecementos disciplinares e o contexto e social, cultural e ético do contorno do alumnado.  -Destaca a orientación	

<b>País:</b> España.	xenéricas e específicas para docentes.			e acción tutorial como unha ferramenta imprescindible para acadar os obxectivos da educación.  -Influencia do/a titor/a como peza chave para que os/as estudantes acaden o mellor de si mesmos/as.
<b>Autoría:</b> Santos Rego, M.A. et al. (2022)  <b>Título:</b> Transversal Competences and Employability of University Students: Converging towards Service-Learning  <b>País:</b> España	Realizar unha análise teórica e unha aproximación empírica á influencia que as competencias transversais (soft skills) poden ter sobre o grao de empregabilidade dos estudantes universitarios.	N=1332 (1249 universitarios/as e 83 empresarios/as ou responsables de recursos humanos da rexión española de Galicia, seleccionados/as mediante mostraxe non probabilística intencionada. Do alumnado, o 28,1% eran homes, o 70,8% mulleres e o 1,1% identificados con outro xénero. Dos traballadores/as o 43,4% eran homes e o 56,6% mulleres)	- Para o alumnado: Cuestionario sobre competencias xenéricas dos estudantes universitarios (COMGAU) que inclúe unha escala validada de competencias transversais, relacionadas directamente coa empregabilidade. Dito cuestionario inclúe preguntas relacionadas coa biografía académica e persoal: idade, sexo, titulación, campus, profesorado, participación en organizacións organizadas xuvenís/voluntarias, etc.  - Para os/as empresarios/as: Cuestionario sobre competencias xenéricas dos titulados universitarios (COMGAE), que utiliza o mesmo escala das competencias transversais dos/as estudantes universitarios/as.	-Destaca o interese dos empresarios no dominio das competencias transversais e das desigualdades en canto á percepción das mesmas polo alumnado.  -No existen diferenzas significativas entre os estudantes que comezan a carreira e os que estaban a piques de completalo.  - Existen diferenzas entre os alumnado que participou nas actividades vivenciais e o que non, a favor dos primeiros.  - O factor de maior puntuación é a capacidade de traballar en liña, seguido da capacidade de liderado e a capacidade de análise e síntese. Por outra banda, os que se perciben como menos desenvolvidos son as habilidades interpersoais e interculturais.
<b>Autoría:</b> Valenzuela Santoyo, M.E. et al. (2021)	Analizar de forma comparativa as habilidades de	N=40 (estudantes, dos cales 23 eran mulleres e 17 homes, sendo 20	- Proba de avaliación de competencias en Investigación (Mesa-Cartaxena, 2011)	-O alumnado percíbese máis competente na capacidade de valorar a información e a competencia para

<p><b>Título:</b> Habilidades investigativas en estudantes de posgrado en Educación</p> <p><b>País:</b> México.</p>	<p>investigación que manifestan os/as estudantes de posgraao en Educación dunha Universidade de apoio público e unha Universidade de apoio privado no Sur do Estado de Sonora.</p>	<p>que pertencentes á Universidade sostida por un fondo público, e outros/as 20 participantes pertencentes a unha Universidade de carácter privada, ámbalas dúas no Sur do Estado de Sonora.</p>	<p>á formado de 67 ítems que permiten identificar 19 habilidades de investigación, con tempo estimado de resposta 15 minutos.</p> <p>-Cuestionario para a autoavaliación de habilidades e competencias para Investigación (Universidade de Santo Domingo, 2013), con tempo estimado de resposta 15 minutos.</p> <p>-SPSS versión 25 para a análise de datos.</p>	<p>comunicarse de xeito escrito.</p> <p>-O alumnado adscrito a unha universidade pública, aprecia que avaliar e sintetizar son as competencias máis e menos desenvolvidas respectivamente.</p> <p>--O alumnado adscrito a unha universidade privada, destacan nas competencias de aplicar, avaliar, liderar, mentres que sintetizar aínda é a capacidade menos desenvolvida.</p> <p>-Resalta a importancia de que a tarefa de investigación científica apréndese facéndoa, e para lograla requírese dunha formación que contemple dita actividade científica e oportunidades concretas en grupos de investigación e docencia.</p>
<p><b>Autoría:</b> González Monteagudo, J., &amp; Muñoz García, I. M (2020)</p> <p><b>Título:</b> Perspectives of non-traditional university graduates on internships: skills, employability and transition to the labour market in Spain</p> <p><b>País:</b> España</p>	<p>Recoller datos de entrevistas biográfico-narrativas, centrándose nas voces e vivencias de titulados/as non tradicionais, todos/as eles/as do ámbito das ciencias sociais, que tratan sobre empregabilidade, prácticas e competencias, e analizar dita información en base a catro categorías: formación recibida na universidade; influencia das prácticas na</p>	<p>N= 25 (graduados/as, dos/as cales 14 son mulleres e 11 son homes, ámbolos dous pertencentes a tres universidades públicas de Andalucía, e todos/as con título universitario completado e cursado a materia de Ciencias Sociais.</p>	<p>-Realización de unha entrevista en profundidade, con formato biográfico-narrativo, centrada nos principais temas de estudo: empregabilidade, competencias e prácticas.</p> <p>A entrevista comeza cunha pregunta xeral "Fálame da túa experiencia universitaria, en xeral, e sobre a formación para a empregabilidade e as prácticas, tendo en conta a súa traxectoria e experiencias previas". Todas as entrevistas</p>	<p>-Resaltase a falta de conexión entre a universidade e o lugar de traballo, a curta duración das prácticas e o enfoque insuficiente en competencias profesionais e transversais.</p> <p>-Insinúase que as universidades deberían desenvolver máis iniciativas para mellorar as prácticas, traballando en coordinación cos empresarios e</p>

	empregabilidade; avaliación de prácticas; e perspectivas sobre as habilidades en demanda e desaxustes entre os perfís dos/as titulados/as e as demandas do mercado laboral.	foron transcritas e codificadas por temas.	gravadas, outras partes interesadas.	- Os datos obtidos nas entrevistas mostran que a maioría dos titulados/as recibiu pouca formación para a empregabilidade.  - Moitos titulados (que realizaron módulos de formación profesional, antes de comezar expresan que a preparación para o acceso ao mercado laboral foi moito mellor na ensinanza de formación profesional fronte á formación universitaria, porque na formación profesional o período de prácticas foi máis longo e directamente relacionado cos contidos teóricos recibidos previamente.
<b>Autoría:</b> Martínez-Clares, P. & González-Lorente, C. (2019)	Describir a elaboración dunha escala de competencias vinculantes ao proceso de inserción de	N=931 (estudantes de último curso do Grao da Universidade de Murcia e da Universidade de	-Cuestionario de orientación e inserción laboral (COIL). Dentro deste cuestionario, existe unha lista de Competencias clave para a inserción laboral de estudantes universitarios, co que se pretende	-Existe unha relación entre o desenvolvemento da empregabilidade e unha serie de comportamentos observables (ou
<b>Título:</b> Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala.	estudantes universitarios. Analizar a validez de constructo da devandita escala.	Granada, sendo 701 (75,3%) mulleres e 230 homes (24,7%), cunha idade media de 23 anos aproximadamente.	medir o desenvolvemento durante o Grao e a relevancia que teñen para este proceso de inserción.	elementos da competencia) que son consecuencia da combinación de diferentes motivacións, actitudes, valores e habilidades.  -Necesidade de ofrecer aos estudantes/as universitarios/as unha formación de calidade que lles proporcione competencias
<b>País:</b> España			-Para determinar a fiabilidade do instrumento, utilízase a proba estatística Alfa de Cronbach.	necesarias para tomar decisións sobre as alternativas

					<p>profesionais máis acordos coa súa formación.</p> <p>-Importancia de que as universidades xestionen a empregabilidade a través dun grupo de accións destinadas a promover habilidades persoais e interpersoais entre o seu alumnado.</p>
<p><b>Autoría:</b> Mella Núñez, I. (2019)</p> <p><b>Título:</b> Aprendizaxe-servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. la evaluación de un programa.</p> <p><b>País:</b> España</p>	<p>Avaliar a eficacia da aprendizaxe-servizo pensando en mellorar o rendemento académico do alumnado de graos de Educación pola Universidade de Santiago de Compostela.</p>	<p>N= 336 (estudantes do Grao en Educación Primaria (69,2%), do Grao en Mestre en Educación Infantil (10,5%), do Grao en Pedagogía (10,5%), e un 9,8% da Grao en Educación Social, con idades entre os 18 e os 42 anos.</p>	<p>-Cuestionario sobre Competencias Cívico-Sociais e Autoeficacia do alumnado universitario (CUCOCSA).</p> <p>-Cuestionario para a avaliación final do proxecto ApS.</p> <p>-Entrevista semiestructurada co profesorado responsable dos proxectos de ApS.</p> <p>-Entrevista co/a docente responsable ao final de cada semestre.</p>	<p>-Necesidade de maiores soportes dende a institución a fin de minimizar as dificultades que supón un enfoque sostible da metodoloxía.</p> <p>-Importancia de optimizar os procesos de avaliación .</p> <p>-O alumnado que participa en ApS valora máis positivamente o feito de que a materia estea vinculada coa vida real.</p> <p>-Importancia da estreita relación entre os proxectos de aprendizaxe-servizo e o desenvolvemento de habilidades cívico-sociais.</p>	
<p><b>Autoría:</b> González, J. &amp; Wagenaar, R. (2003).</p> <p><b>Título:</b> Tuning Educational Structures in Europe.</p>	<p>Axustar as estruturas educativas de Europa. Identificar e intercambiar información para mellorar a colaboración europea para o desenvolvemento con calidade.</p>	<p>N=195 (graduados/as (76,92%), empresarios/as (15,38%), e o 7,69% docentes.)</p>	<p>-Cuestionario para os/as graduados/as.</p> <p>- Cuestionario para empresarios/as.</p> <p>-Cuestionario para os/as docentes.</p>	<p>-Necesidade de desenvolver os resultados da aprendizaxe e das competencias para cada titulación recoñecida.</p> <p>-Importancia de que as competencias (xenéricas e de cada área temática) deben</p>	

<p>Universidad de Deusto. <b>País:</b> España</p>	<p>Fomentar, a nivel europeo, un alto nivel de converxencia da Educación superior nas sete áreas temáticas.</p>		<p>ter unha importancia central á hora de deseñar programas educativos.</p> <p>-Necesidade de adoptar unha estrutura común baseada nun funcionamento conxunto do sistema europeo de créditos.</p>
<p><b>Autoría:</b> Allen, J. &amp; Van der Velden, R. (2011). <b>Título:</b> The Flexible Professional in the Knowledge Society. Springer. <b>País:</b> Países Baixos.</p>	<p>Avaliar as demandas que a moderna sociedade do coñecemento impón aos graduados/as de educación superior.</p> <p>Medir o grao en que as institucións de educación superior en Europa están á altura das necesidades.</p>	<p>N=70.000 (graduados/as de educación superior de dezaseis países diferentes.)</p>	<p>-Enquisa a gran escala enviada por correo electrónico.</p> <p>-Existencia de novas demandas sobre as competencias das que deben dotarse as persoas.</p> <p>-Os/as graduados/as afrontan unha maior necesidade de ser flexibles para garantir a empregabilidade ao longo da súa carreira.</p> <p>-Importancia de que as competencias xenéricas deben ser flexibles e adaptables.</p> <p>-Os/as titulados/as de educación superior da maioría dos países europeos teñen unha boa situación no mercado laboral.</p>

*Fonte: Elaboración propia.*

## Anexo 2. COMGAP.

1. Señale a la universidad a la que pertenece:
  - Universidade de Santiago de Compostela
  - Universidade da Coruña
  - Universidade de Vigo
  
2. Indique las titulaciones de Grado o Máster en los que imparte docencia (preste especial atención a sí las materias en las que imparte docencia son del área de Didáctica de la Expresión Corporal u otra diferente):
  - Grado en Maestro/a de Educación Infantil (en materias específicas del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Grado en Maestro/a de Educación Primaria (en materias específicas del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria (en materias específicas del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Titulaciones de Máster (en materias específicas del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Grado en Maestro/a de Educación Infantil (en otras materias diferentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Grado en Maestro/a de Educación Primaria (en otras materias diferentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Maestro/a de Educación Primaria (en otras materias diferentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  - Titulaciones de Máster (en otras materias diferentes del área de Didáctica de la Expresión Corporal-Educación Física)
  
3. Género:
  - Masculino
  - Femenino
  - Otros
  
4. Edad:
  
5. Situación administrativa/profesional actual:
  - Catedrático/a de Universidad

- Titular de universidade
- Catedrático/a de Escola Universitaria
- Titular de Escola Universitaria
- Contratado/a Doctor/a
- Ayudante Doctor/a
- Profesor/a Asociado/a o equivalente (por ej. sustituto interino)
- Profesor/a llevando a cabo una substitución
- Profesor/a Colaborador/a
- Outras categorías (sin especificar)

6. Años de experiencia en la universidade:

7. ¿Ejerce en la actualidad, o ha ejercido en los últimos 10 años, algún cargo unipersonal en la universidade?

- Sí
- No (pase a la pregunta 9)

8. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, por favor, indique qué cargo o cargos (puede marcar más de una opción):

- Vicerrector/a
- Secretario/a General
- Decano/a
- Vicedecano/a
- Secretario/a de Facultad
- Director/a de Escola Técnica
- Subdirector/a de Escola Técnica
- Secretario/a de Escola Técnica
- Director/a de Departamento
- Secretario/a de Departamento
- Director/a de Instituto Universitario
- Otros cargos (sin especificar)

9. ¿Ha participado en los últimos dos años en algún curso de formación docente de su universidade?

- Sí
- No (pase a la pregunta 11)

10. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, indique la temática del curso o cursos en los que ha participado (puede marcar más de una opción):
- Tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la docencia
  - Estrategias de enseñanza-aprendizaje
  - Evaluación Tutoría y orientación
  - Desarrollo profesional: investigación, gestión, lenguas
  - Cursos con contenidos específicos del área de Didáctica de la Expresión Corporal- Educación Física
  - Otras (sin especificar)
11. ¿Colabora usted, o ha colaborado en los últimos cinco años, en alguna asociación, ONG, fundación o entidad de carácter cívico- social? \*
- Sí
  - No (pase a la pregunta 13)
12. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, indique su modo de participación (puede marcar más de una opción):
- Pago de cuota periódica o contribución económica puntual
  - Participante en las actividades programadas
  - Coordinador/a de proyecto o programa
  - Cargo (presidente/a, secretario/a...)
  - Personal remunerado Otros (sin especificar)
13. Además de trabajar en la universidad, ¿desempeña o ha desempeñado labores profesionales en otros ámbitos? \*
- NO
  - SI, en el sector privado
  - SI, en el sector público
  - SI, en el sector público y en el privado
14. Para contestar a la siguiente escala, piense en aquella titulación, si imparte docencia en más de una, con la que más se identifica como docente. A continuación, recogemos un conjunto de competencias genéricas o transversales para que valore en una escala, donde 1 es nada y 5 mucho, su importancia para la inserción laboral de los/as alumnos/as de esa titulación:

	1	2	3	4	5
Capacidad de análisis					
Capacidad de síntesis					
Capacidad de planificación, coordinación y organización					
Conocimientos generales básicos (cultura general)					
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros					
Capacidad para la utilización de las TIC					
Habilidades de gestión de la información (buscar y analizar información de fuentes diversas)					
Capacidad para la resolución de problemas					
Capacidad para la toma de decisiones					
Pensamiento crítico					
Capacidad de trabajo en equipo					
Habilidades interpersonales					
Capacidad para comunicarse con profesionales de otras áreas					
Reconocimiento de la diversidad cultural					
Habilidad para trabajar en un contexto internacional					
Compromiso ético					
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica					
Habilidades de investigación					
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos					
Capacidad de adaptación a nuevas situaciones					

15. (Continuación de la escala anterior)

	1	2	3	4	5
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)					
Capacidad de liderazgo (capacidad para movilizar a otras personas)					
Conocimientos sobre culturas y costumbres de otros países					
Habilidad para aprender y trabajar de forma autónoma					
Capacidad para diseñar y gestionar proyectos					
Capacidad de iniciativa					
Compromiso con la identidad profesional					
Capacidad para tolerar la frustración					
Capacidad para presentar en público productos, ideas, informes...					
Capacidad de negociación de forma eficaz					
Capacidad de comunicación oral y escrita					
Capacidad para el trabajo en red con otras personas o equipos					
Capacidad para asumir responsabilidades					

16. Piense en una asignatura que represente su estilo docente. Las cuestiones que aparecen a continuación se refieren a su práctica docente en esa asignatura. Por favor, indique la frecuencia con que las realiza:

	<b>Nunca</b>	<b>Poco</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Bastante</b>	<b>Siempre</b>
Presento casos prácticos para su análisis como apoyo para el aprendizaje del alumnado					
Suelo invitar a profesionales externos a la universidad para exponer su trabajo					
Hago evaluación continua (por ej., ensayos, informes, portafolios, etc.)					
Los/as alumnos/as participan activamente en mis sesiones de aula					
Promuevo actividades que fomentan el pensamiento crítico (debates, preguntas en clase, etc.)					
Utilizo las experiencias de los/as estudiantes para relacionarlas con la materia					
Recomiendo a mi alumnado visitar exposiciones o asistir a actos que se relacionen con la materia					
Promuevo y organizo actividades complementarias fuera del horario lectivo (visitas, conferencias, etc.)					
Utilizo el trabajo en equipo como estrategia didáctica					
Empleo las tecnologías para fomentar la participación e interactividad del alumnado (tutorías telemáticas, aulas virtuales, foros, etc.)					

Procuro que en mis clases exista un  
buen clima de relaciones  
interpersonales

---

Fomento la asistencia de mis  
alumnos/as a actividades o seminarios  
de otras asignaturas

---

17. ¿Conoce la metodología del Aprendizaje-Servicio (*service-learning*)?

- Sí
- No (pase a la pregunta 20)

18. ¿Ha empleado o emplea en sus asignaturas la metodología del Aprendizaje-Servicio?

- Sí
- No

19. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, ¿podría describir muy brevemente en qué consiste la experiencia?

20. Si lo desea, puede hacernos llegar algún tipo de aclaración u observación sobre este cuestionario:

## Anexo 3. Resultados do cuestionario cos gráficos.

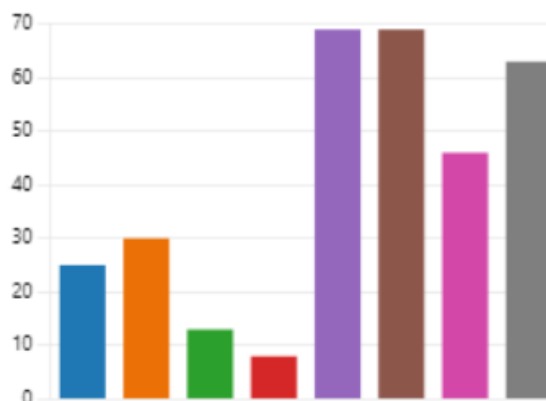
1. Señale a la universidad a la que pertenece:

● Universidade de Santiago de Co...	88
● Universidade da Coruña	14
● Universidade de Vigo	31



2. Indique las titulaciones de Grado o Máster en los que imparte docencia (preste especial atención a sí las materias en las que imparte docencia son del área de Didáctica de la Expresión Corporal u otra diferente):

● Grado en Maestro/a de Educa...	25
● Grado en Maestro/a de Educa...	30
● Doble Grado en Maestro/a de ...	13
● Titulaciones de Máster (en ma...	8
● Grado en Maestro/a de Educa...	69
● Grado en Maestro/a de Educa...	69
● Doble Grado en Maestro/a de ...	46
● Titulaciones de Máster (en otr...	63

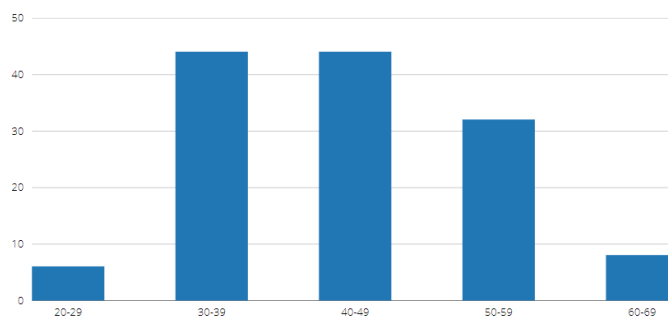


3. Género:

● Masculino	41
● Femenino	91
● Otros	1

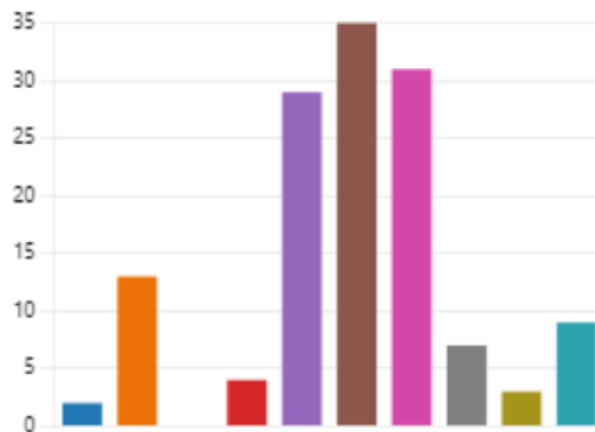


4. Edad:

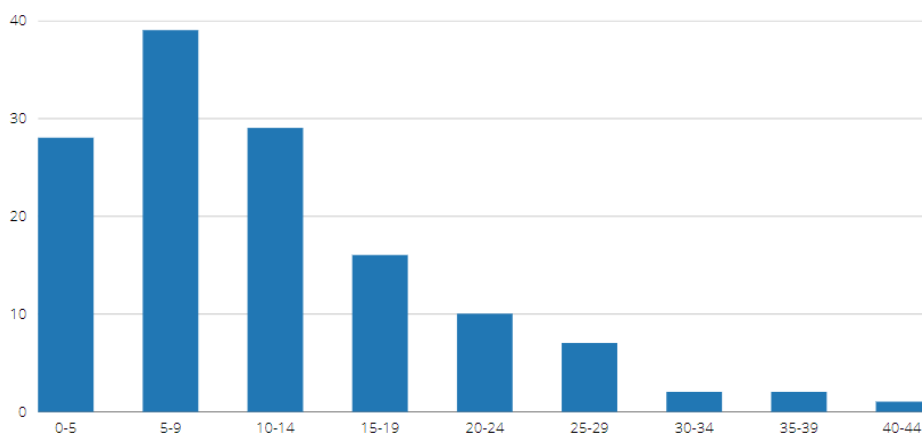


5. Situación administrativa/profesional actual:

● Catedrático/a de Universidad	2
● Titular de Universidad	13
● Catedrático/a de Escuela Univer...	0
● Titular de Escuela Universitaria	4
● Contratado/a Doctor/a	29
● Ayudante Doctor/a	35
● Profesor/a Asociado/a o equival...	31
● Profesor/a llevando a cabo una ...	7
● Profesor/a Colaborador/a	3
● Otras categorías (sin especificar)	9



6. Años de experiencia en la universidad:



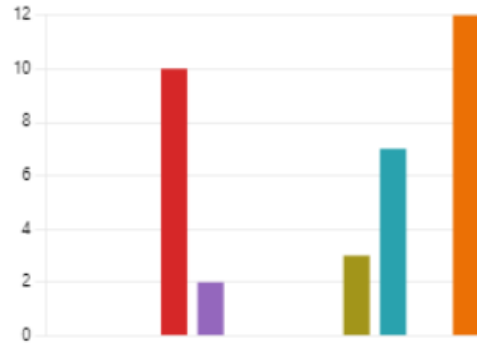
7. ¿Ejerce en la actualidad, o ha ejercido en los últimos 10 años, algún cargo unipersonal en la universidad?

● NO (pase a la pregunta 9)	103
● SI	30



8. En caso de haber respondido “SÍ” a la pregunta anterior, por favor, indique qué cargo o cargos (puede marcar más de una opción):

● Vicerrector/a	0
● Secretario/a General	0
● Decano/a	0
● Vicedecano/a	10
● Secretario/a de Facultad	2
● Director/a de Escuela Técnica	0
● Subdirector/a de Escuela Técnica	0
● Secretario/a de Escuela Técnica	0
● Director/a de Departamento	3
● Secretario/a de Departamento	7
● Director/a de Instituto Universit...	0
● Otros cargos (sin especificar)	12



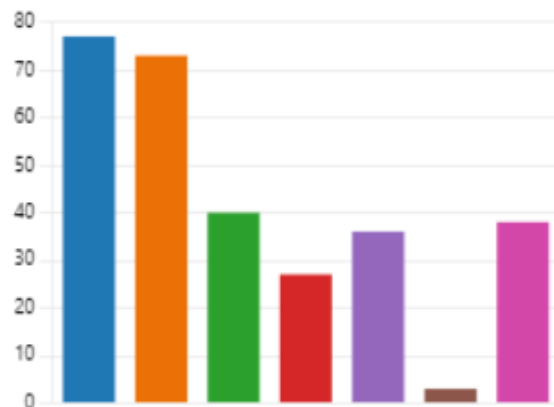
9. ¿Ha participado en los últimos dos años en algún curso de formación docente de su universidad?

● NO (pase a la pregunta 11)	26
● SI	107



10. En caso de haber respondido “SÍ” a la pregunta anterior, indique la temática del curso o cursos en los que ha participado (puede marcar más de una opción):

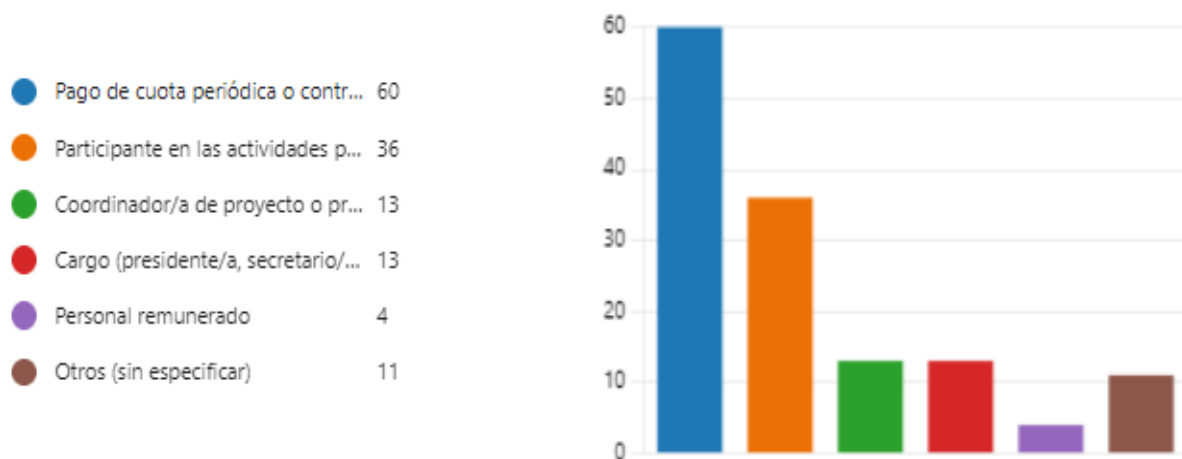
● Tecnologías de la información y ...	77
● Estrategias de enseñanza-apren...	73
● Evaluación	40
● Tutoría y orientación	27
● Desarrollo profesional: investiga...	36
● Cursos con contenidos específic...	3
● Otras (sin especificar)	38



11. ¿Colabora usted, o ha colaborado en los últimos cinco años, en alguna asociación, ONG, fundación o entidad de carácter cívico- social?



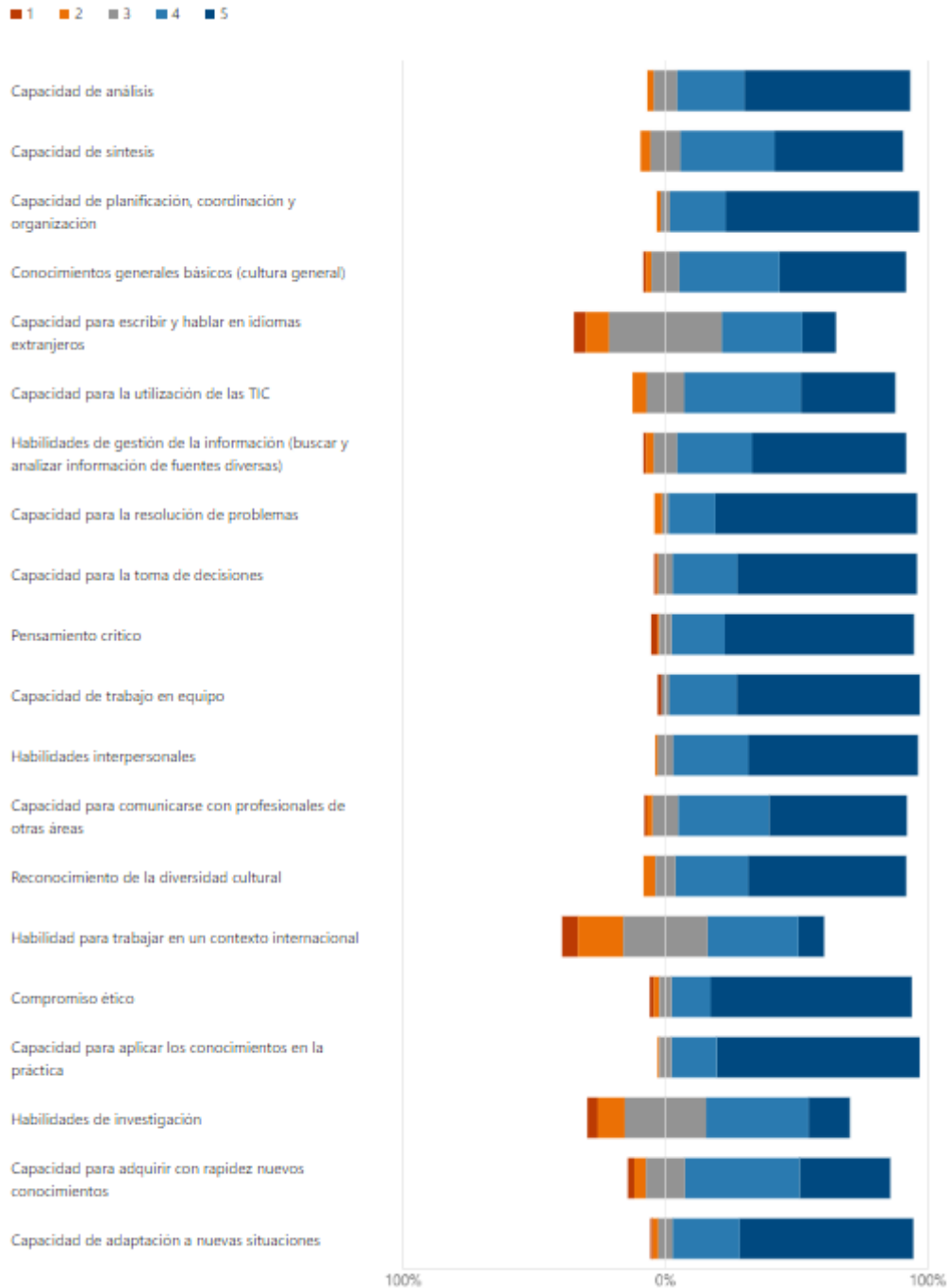
12. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, indique su modo de participación (puede marcar más de una opción):



13. Además de trabajar en la universidad, ¿desempeña o ha desempeñado labores profesionales en otros ámbitos?

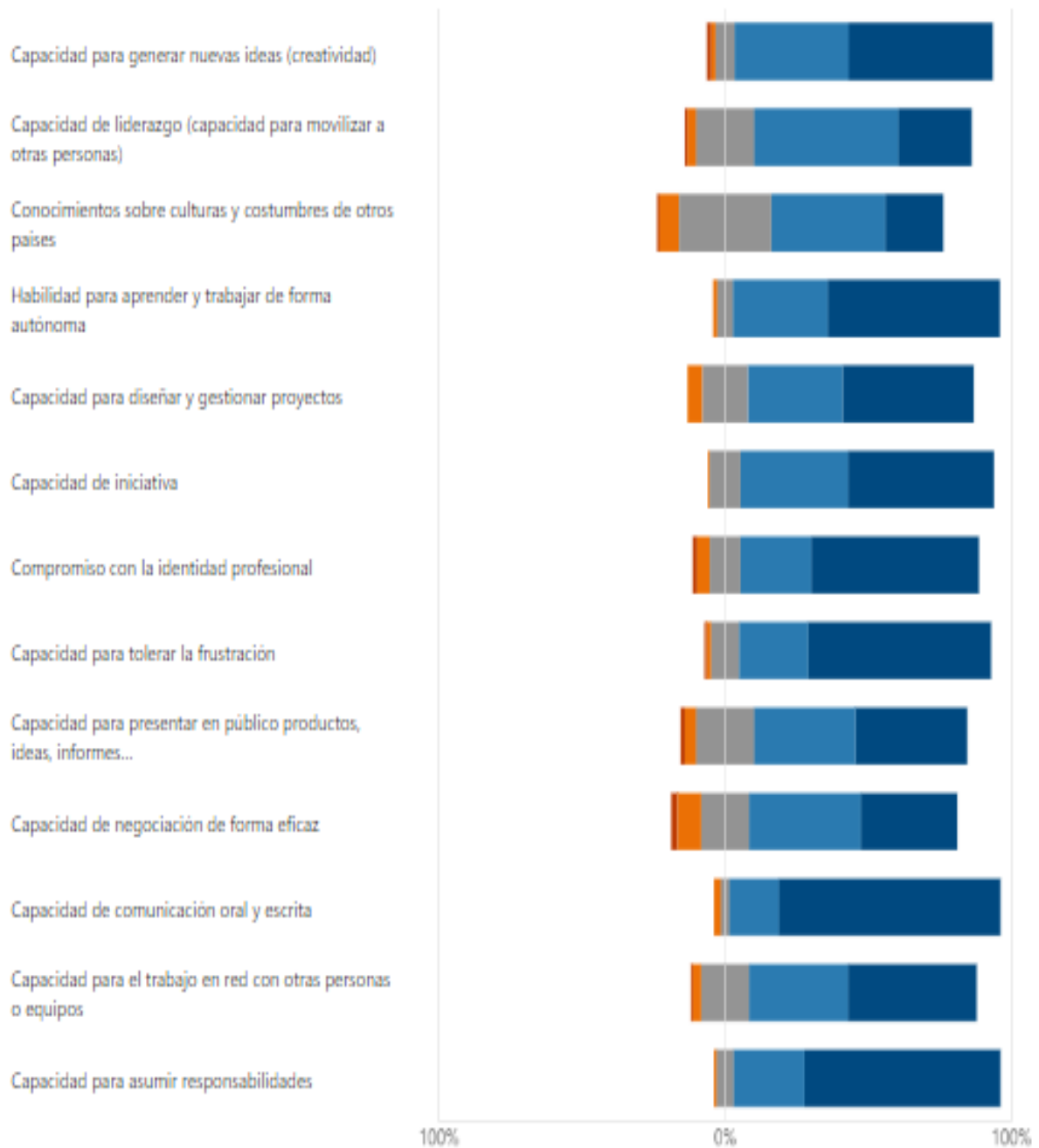


14. Para contestar a la siguiente escala, piense en aquella titulación, si imparte docencia en más de una, con la que más se identifica como docente. A continuación, recogemos un conjunto de competencias genéricas o transversales para que valore en una escala, donde 1 es nada y 5 mucho, su importancia para la inserción laboral de los/as alumnos/as de esa titulación:



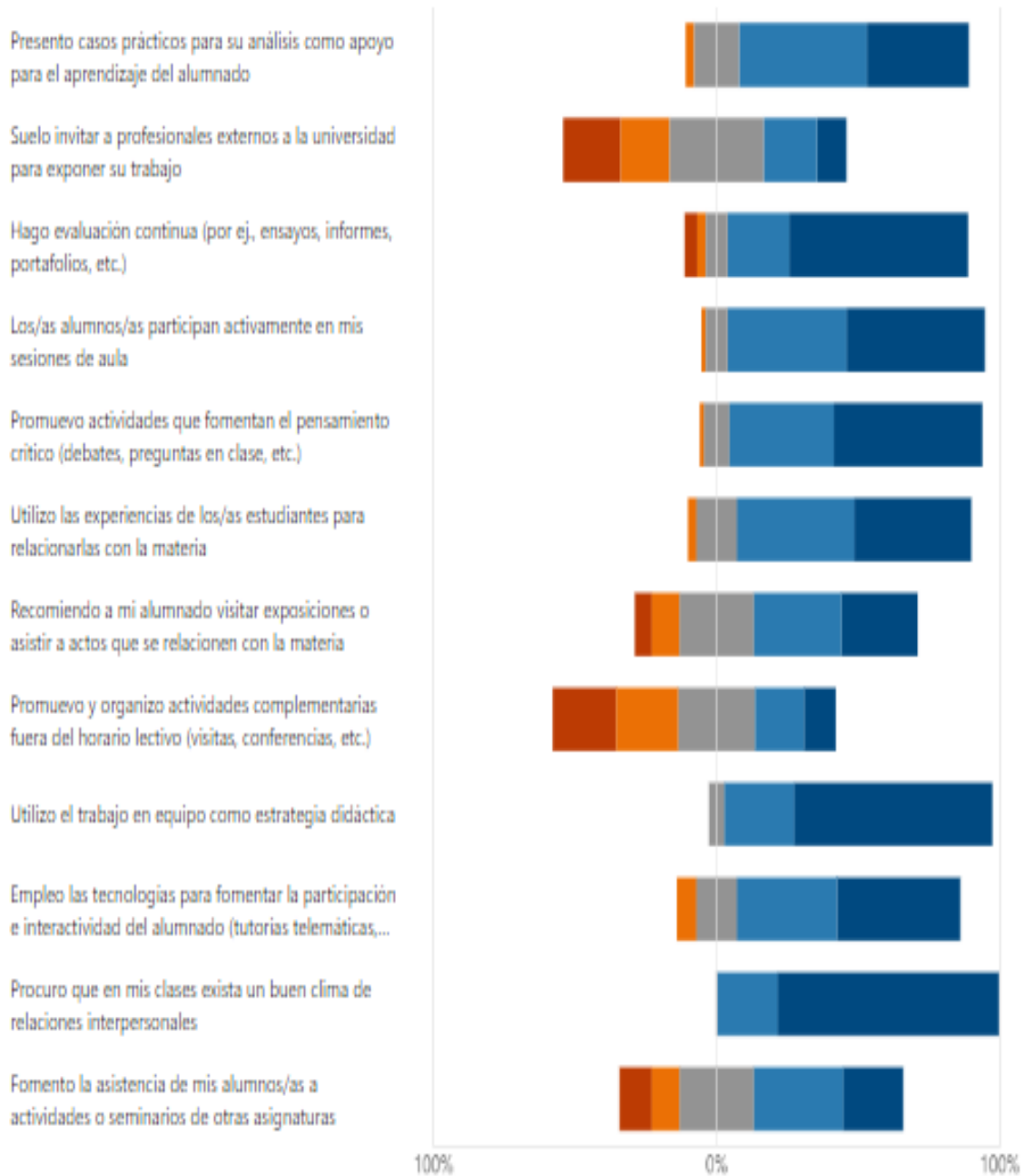
15. (Continuación de la escala anterior)

■ 1 ■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5



16. Piense en una asignatura que represente su estilo docente. Las cuestiones que aparecen a continuación se refieren a su práctica docente en esa asignatura. Por favor, indique la frecuencia con que las realiza:

■ Nunca ■ Poco ■ Algunas veces ■ Bastante ■ Siempre



17. ¿Conoce la metodología del Aprendizaje-Servicio (*service-learning*)?



18. ¿Ha empleado o emplea en sus asignaturas la metodología del Aprendizaje-Servicio?



19. En caso de haber respondido “Sí” a la pregunta anterior, ¿podría describir muy brevemente en qué consiste la experiencia?

20. Si lo desea, puede hacernos llegar algún tipo de aclaración u observación sobre este cuestionario.