

# **BORDÓN**

## Revista de Pedagogía



Volumen 69  
Número, 1  
2017

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO EUROPEO: GÉNERO Y ETAPA EDUCATIVA

## *European teachers' learning strategies: gender and teaching levels*

MIREN FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA<sup>(1)</sup> Y CARLA QUESADA-PALLARÈS<sup>(2)</sup>

<sup>(1)</sup> *Universidad de las Islas Baleares*

<sup>(2)</sup> *University of Leeds, Reino Unido*

DOI: 10.13042/Bordon.2016.38597

Fecha de recepción: 01/09/2015 • Fecha de aceptación: 09/02/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: Miren Fernández-de-Álava. E-mail: miren.fernandez@uib.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La calidad de los sistemas educativos y de la educación impartida se ve afectada por la falta de un profesorado formado de manera continuada. Por ese motivo, consideramos conveniente la ampliación o perfeccionamiento de las competencias profesionales una vez finalizada la formación inicial en educación. Para ello, se requieren estrategias de aprendizaje que varían en función de las aspiraciones formativas propias y del género, mostrándose diferencias entre hombres y mujeres. **MÉTODO.** El artículo parte de los últimos resultados obtenidos en la encuesta PIAAC, administrada en 2012. Se opta por una metodología cuantitativa en la que participaron 23 países, obteniendo 157.000 respuestas, a fin de estudiar si varía el uso de las estrategias de aprendizaje del profesorado europeo en función del género y de la etapa educativa. **RESULTADOS.** La principal aportación del artículo se sitúa en que los docentes —comparado con las docentes— y el profesorado universitario y de educación superior —comparado con el profesorado de otras etapas educativas— hacen un mayor uso de las estrategias de aprendizaje. **DISCUSIÓN.** Los resultados contribuyen a avanzar en un marco unificador sobre el aprendizaje permanente del profesorado y de las estrategias relacionadas a él; vislumbrado que están condicionadas por la demanda cognitiva del trabajo y las actividades que realiza el profesorado en función de la etapa educativa. Los retos que se plantean hacen referencia al uso de estrategias de aprendizaje en función del perfil del docente y del no uso, por parte de las mujeres, de estrategias de aprendizaje para su promoción profesional.

**Palabras clave:** *Profesorado, Estrategias de aprendizaje, Formación, Diferencias de género, Encuestas internacionales.*

---

## Introducción

El propósito de este artículo es avanzar sobre la formación del profesorado por su estrecha vinculación con el éxito educativo y con la calidad educativa del país (Lohman, 2000; MECD, 2014; Stronge, 2007). Sin duda, la formación continua del profesorado es un factor clave de la educación y esta depende, entre otras, de la búsqueda de una mejora, de la reflexión sobre la práctica profesional y del compromiso personal y social.

Son varios los estudios que recogen las opiniones del profesorado, TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), EADA (Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje) o PIAAC (Programa Internacional para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos), favoreciendo (MECD, 2013):

- Entender, en mayor profundidad y desde una perspectiva laboral, los resultados de la formación.
- Vislumbrar cuál es el rol de las competencias cognitivas en la mejora de la evolución profesional de las poblaciones con mayor vulnerabilidad.
- Comprender la eficacia de los sistemas formativos y definir, así, las aptitudes cognitivas de base y las competencias profesionales genéricas esenciales.
- Complementar, focalizando la atención en la población joven, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en su acrónimo en inglés).
- Examinar y analizar la pérdida o actualización de competencias y la eficacia de los sistemas de formación a lo largo de la vida.
- Realizar análisis comparativos entre los países participantes.

El acceso a los datos obtenidos en dichas encuestas permite a los investigadores su análisis

en profundidad; contribuyendo al establecimiento de un marco teórico sobre la formación del profesorado que unifica teoría, investigación y práctica. Concretamente, este artículo parte de los resultados obtenidos en PIACC 2012 y explora el uso de las estrategias de aprendizaje por parte de profesorado europeo. Tiene en cuenta, para ello, la intervención del género y de la etapa educativa en la que trabaja como variables que pueden afectar su uso.

## Las estrategias de aprendizaje en la literatura científica

Los estilos de aprendizaje tienen su mayor auge en el léxico de los educadores en los años 60 y 70 (Curry, 1983; Gutiérrez, García y Vieira, 2012; Lozano, 2000; Restak, 1979; Thies, 1976). Sin embargo, y de manera inevitable, siguen despertando interés los estilos de aprendizaje, las preferencias de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje teniendo en cuenta que desde el siglo pasado existe la necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida (Aspin, Chapman, Evans y Bagnall, 2012; Billett, 2010; Halttunen, Koivisto y Billett, 2014).

Restak (1979) y Thies (1976) se interesaron por los estilos de aprendizaje definiéndolos como el resultado de la combinación del estilo cognitivo —prácticamente invariable— y de las estrategias de aprendizaje —variables o susceptibles a ser modificadas—. No obstante, su presencia en el estilo de aprendizaje de una persona no es equitativa puesto que la cognición representa el 60% del estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje el 40% restante.

Por su parte, Curry (1983) ideó un modelo para organizar los estilos de aprendizaje. La triple categorización simulaba las capas de una cebolla, siendo la capa externa la más modificable y la capa interna la menos: (1) el indicador de preferencia de la modalidad instructiva, determinado por las expectativas y que puede

medir los estilos de aprendizaje; (2) el estilo de procesamiento de la información, entendido como la aproximación individual al conocimiento y que puede variar según la estrategia de aprendizaje; y (3) el estilo cognitivo de la personalidad, asociado a la personalidad y vinculado a la adaptación y asimilación de la información.

Prestando una mayor atención a las estrategias de aprendizaje, por ser el foco de estudio en este artículo, estas son intenciones adoptadas, personal o profesionalmente, para adquirir conocimientos, habilidades o actitudes (Curry, 1983; Gutiérrez, García y Vieira, 2012; Lozano, 2000). Promueven el aprendizaje autónomo (Beltrán, 2003) y, por ello, requieren intencionalidad, decisión, voluntad y capacidad (Weinstein, Husman y Dierking, 2000). En definitiva, son herramientas cognitivas que toda persona emplea para solucionar o completar una determinada tarea y que, consecuentemente, facilitan el aprendizaje y aportan nuevos conocimientos (Bernardo, 2004).

## La profesión docente y las estrategias de aprendizaje

Los estudios en la profesión docente se han centrado mayoritariamente en analizar el tipo de formación inicial (Bolívar, 2006, 2007) y continua (Imbernón, 2007a; Porlán, Martín del Pozo, Martín y Rivero, 2001; Sarramona, 2007) de los docentes, en función de la etapa educativa —secundaria (Angulo, 2002; Esteve, 2001; González, 2009; Imbernón, 2007b)—, su impacto en la práctica profesional (Fritsch *et al.*, 2015; Medina, Jarauta y Urquiza, 2005; Perveen, Idrees, Shah y Mahmood, 2015; Qablan *et al.*, 2015), y su impacto en la institución educativa (Bolívar, 2006). Otros avanzan sobre la formación inicial del profesorado europeo (Dumas-Caré, Mas y Garret, 1990; Howson, 2015), sobre cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado (Day, 2005) o incluso sobre la

investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial (de Oliveira, 2003). Este marco de estar formándose permanentemente y a lo largo de la vida nos remite a las teorías del aprendizaje informal (Fernández-de-Álava, 2014; Kim y McLean, 2014; Marsick y Watkins, 2014). A pesar de no ser novedosas, su encuadre en las escuelas y en las estrategias de aprendizaje que emplean los docentes está por desarrollarse (Giust, 2013). No obstante, hay avances en el compromiso del profesorado por participar en actividades de aprendizaje no formal e informal (Lohman, 2006) o en los facilitadores y barreras (Hoekstra y Korthagen, 2011; Lohman, 2000). Esta falta de literatura resalta la necesidad de llevar a cabo este trabajo como un estudio exploratorio con los datos proporcionados por los organismos públicos. Por este motivo es necesario el planteamiento de una primera hipótesis de trabajo (H1): el uso de estrategias de aprendizaje del profesorado es significativamente distinto según la etapa educativa en la que imparten docencia.

## El género y las estrategias de aprendizaje en el profesorado

Generalmente, los estudios de género se sustentan en la perspectiva de los estereotipos; causa de desigualdad entre hombres y mujeres en la educación, formación, profesión y responsabilidad doméstica y familiar (Consejo de la Unión Europea, 2008). Así, y de acuerdo con el enfoque de reclamar la equidad entre ambos (Calás y Smircich, 1993), la estrategia que se persigue es que las mujeres adquieran competencias profesionales, ámbito al que tradicionalmente no estaban vinculadas. Ahora bien, una de las problemáticas en la erradicación de dichas desigualdades es la introducción de cambios individuales y no culturales (Sánchez y Lavié, 2011).

Estos últimos autores (*ibíd.*) y otros como Ely y Meyerson (2000) sugieren que, a fin de

conseguir un equilibrio en las oportunidades, las mujeres deben formarse y desarrollar destrezas y estilos [exitosos] equiparables a los de los hombres. Tanto es así que Devos (2000) y Ginther y Kahn (2006), quienes centraron su atención en las profesoras universitarias, concluyeron que los programas formativos tenían una alta incidencia en la construcción profesional y en la adquisición de capacidades investigadoras.

No obstante, la OCDE (2007) remarca que las aspiraciones de aprendizaje y de formación de hombres y mujeres son dispares, en la medida en que los primeros buscan una mayor cualificación y las segundas conciliar vida laboral y familiar. De hecho, un estudio reciente realizado por Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebollar-Sánchez (2015) demuestra que los motivos de participación de los hombres en actividades de aprendizaje no formal e informal están ligados al trabajo, mientras que los de las mujeres son personales o no estrechamente vinculados al contexto profesional. Estas conclusiones se ven reforzadas por Lowe (2000) quien afirma que, en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural.

Desde esta perspectiva, y aunque se espera que las mujeres aprovechen otras vías para desarrollar su carrera profesional, la teoría parece indicar que las docentes hacen un uso significativamente menor de las estrategias de aprendizaje como mecanismo de aprendizaje en el lugar de trabajo, siendo esta nuestra segunda hipótesis (H2).

## Metodología

El objetivo de este estudio es explorar el uso de las estrategias de aprendizaje por parte del profesorado europeo, teniendo en cuenta el género y la etapa educativa en la que trabaja como variables que pueden afectar dicho uso. A partir de la literatura, se han formulado dos hipótesis

(H1 y H2). La consecución del objetivo de estudio y las hipótesis planteadas se resuelve mediante los datos recolectados con PIAAC 2012, haciendo referencia a lo que la OCDE denomina competencias clave de procesamiento de la información (MECD, 2013).

Específicamente, la finalidad de dicho programa es: (a) fijar el nivel y la distribución de la competencia en las citadas competencias clave (comprensión lectora, capacidad de cálculo y resolución de problemas) para subgrupos de población adulta; (b) comprender los factores asociados a la adquisición, desarrollo, mantenimiento y pérdida de competencias con la edad; y (c) averiguar la conexión existente entre las habilidades de procesamiento de información y los resultados económico-sociales.

## Muestra

En España (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013), el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y el de Empleo y Seguridad Social, en colaboración con el Instituto Nacional de Estadística en aquellos aspectos ligados a la muestra, se encargan de aplicar el PIAAC. El ámbito poblacional son todas aquellas personas con edades comprendidas entre los 16 y los 65, ambos extremos incluidos, con residencia en el país; independientemente de su ciudadanía, nacionalidad o lengua materna.

En PIAAC 2012 participaron 23 países y en cada uno de ellos se aplicó un muestreo bietápico estratificado, lo que sitúa la muestra global entre 4.500 y 27.300, obteniendo 157.000 respuestas. La recogida de datos fue de ocho meses: del 1 de septiembre de 2011 al 1 de mayo de 2012.

Dado que el interés de este artículo se fundamenta en los países participantes del PIAAC 2012 que pertenecen a la UE, la muestra contiene a Chipre, Dinamarca, España, Flandes,

Francia, Holanda, Inglaterra, Italia, Norte de Irlanda, Polonia, República Checa y República Eslovaca<sup>1</sup>. Las 12 regiones listadas representan 11 países europeos; sin embargo, no es objetivo de este estudio analizar en profundidad las estrategias de aprendizaje utilizadas por los docentes de las diferentes regiones, por lo que se ofrece una visión descriptiva de la muestra. La muestra seleccionada dispone de una mayor presencia de profesores de educación secundaria (24,9%) y maestros de educación primaria (28,4%); un mayor porcentaje de agentes educativos de Dinamarca (18,4%) que participaron en la encuesta; y una distribución desequilibrada desde una perspectiva de género: 30% docentes hombres y 70% docentes mujeres.

### Instrumentos

La encuesta PIAAC se plantea como una *Computer-Based Assessment* (CBA), mediante el uso de un portátil, y como un test adaptativo informatizado. Se administra bajo la supervisión de un entrevistador debidamente formado, en el hogar de la persona entrevistada o en un lugar acordado entre ambos.

Considera dos etapas o bloques, con un tiempo de respuesta de aproximadamente 90 minutos en total. Primero, se realiza una entrevista personal, asistida por ordenador, respondiendo a un cuestionario sobre sus antecedentes educativos, laborales y familiares, y otras cuestiones relacionadas con la lectura, las matemáticas y otras habilidades profesionales o cotidianas. A esta parte de la encuesta se le denomina *Background Questionnaire* (BQ), compuesta de 249 ítems. Posteriormente, se realiza —en formato digital, bajo la supervisión del entrevistador, o en formato papel— la evaluación cognitiva. Las personas con ninguna o limitada experiencia en el uso de ordenadores cumplieron la evaluación de la prueba de comprensión lectora o matemáticas en papel (20 tareas de simulación).

Para este estudio, además de variables de perfil (país del que proceden los datos, género, edad y etapa educativa en la que imparten docencia), se seleccionan las variables referentes a las habilidades metacognitivas de los encuestados; concretamente, el tipo de uso de distintas estrategias de aprendizaje en un contexto organizativo. En total seis ítems son valorados en una escala Likert de 5 puntos (1: en absoluto; 5: en muy alto grado), iniciados con la siguiente pregunta: “¿En qué medida se identifica con las siguientes afirmaciones?”.

### Análisis de los datos

Los datos obtenidos de PIAAC 2012 se analizan con el programa estadístico SPSSv.17 Inc., aplicando análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial. Los tres tipos de pruebas estadísticas utilizadas para el análisis inferencial consideran el tratamiento de muestras no paramétricas: Chi-cuadrado (para pares de variables nominales), U de Mann-Whitney (para pares de variables nominal-ordinal con dos opciones de respuesta y como prueba post-hoc de la Kruskal-Wallis) y Kruskal-Wallis (para pares de variables nominal-ordinal con más de dos opciones de respuesta). Además, se reportan los tamaños del efecto de dichas pruebas.

## Resultados

### Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de la etapa educativa

Uno de nuestros objetivos es conocer si el uso de las estrategias de aprendizaje puede estar influenciado por la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia. En este sentido, la tabla 1 proporciona información sobre el uso que hacen los diferentes agentes educativos de las estrategias de aprendizaje. En general, se observa que los docentes universitarios o de educación superior son los que utilizan, en mayor medida, las estrategias de aprendizaje.

TABLA 1. Descriptivos de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la etapa educativa de docencia

	Universidad y educación superior		Formación profesional		Educación secundaria		Educación primaria		Educación infantil		Otros ámbitos docentes	
	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE	M	DE
Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar	3.87	0.86	3.69	0.82	3.72	0.82	3.67	0.83	3.70	0.77	3.66	0.87
Me gusta aprender cosas nuevas	4.45	0.67	4.33	0.67	4.27	0.71	4.21	0.74	4.18	0.71	4.25	0.74
Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé	4.30	0.69	3.99	0.80	4.04	0.75	4.04	0.76	4.05	0.77	4.08	0.78
Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles	4.04	0.88	3.99	0.83	3.85	0.89	3.79	0.92	3.70	0.92	3.79	0.93
Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas	4.09	0.83	3.84	0.84	3.85	0.83	3.75	0.88	3.77	0.89	3.71	0.91
Si no entiendo algo, busco más información para aclararme	4.35	0.74	4.19	0.72	4.20	0.73	4.06	0.80	4.11	0.75	4.18	0.76

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar.

El hecho de contrastar estas diferencias mediante estadísticos inferenciales aporta información valiosa a lo presentado con anterioridad. Los resultados muestran que las seis estrategias de aprendizaje se ven afectadas significativamente por la etapa de docencia de los agentes educativos: “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar” [ $H(5) = 16.97, p < .05, \eta^2 = .01$ ]; “me gusta aprender cosas nuevas” [ $H(5) = 27.96, p < .05, \eta^2 = .01$ ]; “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé” [ $H(5) = 31.75, p < .05, \eta^2 = .01$ ]; “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” [ $H(5) = 24.65, p < .05, \eta^2 = .01$ ]; “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas” [ $H(5) = 43.68, p < .05, \eta^2 = .02$ ]; y “si no entiendo algo, busco más información para aclararme”

[ $H(5) = 32.97, p < .05, \eta^2 = .01$ ]. Tras estos resultados generales, se realizaron análisis *post-hoc* para profundizar en ellos (ver tabla 2).

En relación a la estrategia “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”, los docentes universitarios (o de educación superior) utilizan más esta estrategia que los docentes de formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y de otros ámbitos docentes

En cuanto a “me gusta aprender cosas nuevas”, se observa que los docentes de educación superior tienden a tener un mayor deseo o agrado por aprender que el que muestran los de educación secundaria, educación primaria, educación infantil y otros ámbitos docentes.

TABLA 2. Estadísticos inferenciales de las estrategias de aprendizaje de acuerdo a la etapa educativa de docencia

	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Universidad y educación superior vs. Formación profesional	U = 14,138.50, z = -2.206, p < .05, r = -.11	U = 14,589.00, z = -1.828, p = .68	U = 12,795.50, z = -3.706, p < .05, r = -.19)	U = 15,667.50, z = -0.632, p = .53	U = 13,444.50, z = -2.882, p < .05, r = -.15	U = 14,088.50, z = -2.323, p < .05, r = -.12
Universidad y educación superior vs. Educación secundaria	U = 84,052.50, z = -2.742, p < .05, r = -.09	U = 80,667.00, z = -3.808, p < .05, r = -.12	U = 75,916.00, z = -5.136, p < .05, r = -.17	U = 82,988.50, z = -3.037, p < .05, r = -.10	U = 78,064.50, z = -4.336, p < .05, r = -.14	U = 82,423.50, z = -3.289, p < .05, r = -.11
Universidad y educación superior vs. Educación primaria	U = 91,476.00, z = -3.808, p < .05, r = -.12	U = 87,626.00, z = -4.911, p < .05, r = -.15	U = 86,329.00, z = -5.191, p < .05, r = -.16	U = 91,282.00, z = -3.838, p < .05, r = -.12	U = 40,449.50, z = -2.150, p < .05, r = -.07	U = 85,531.50, z = -5.359, p < .05, r = -.17
Universidad y educación superior vs. Educación infantil	U = 23,145.50, z = -2.491, p < .05, r = -.12	U = 20,917.00, z = -4.279, p < .05, r = -.20	U = 21,688.50, z = -3.650, p < .05, r = -.17	U = 21,107.00, z = -3.945, p < .05, r = -.18	U = 83,712.50, z = -5.614, p < .05, r = -.17	U = 21,611.00, z = -3.698, p < .05, r = -.17
Universidad y educación superior vs. Otros ámbitos docentes	U = 82,132.00, z = -3.577, p < .05, r = -.12	U = 81,668.50, z = -3.857, p < .05, r = -.12	U = 80,328.50, z = -4.153, p < .05, r = -.13	U = 81,568.50, z = -3.732, p < .05, r = -.12	U = 72,490.00, z = -6.103, p < .05, r = -.20	U = 83,317.50, z = -3.365, p < .05, r = -.11

Nota: E1: Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar; E2: Me gusta aprender cosas nuevas; E3: Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé; E4: Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles; E5: Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas; E6: Si no entiendo algo, busco más información para aclararme.

En la estrategia concerniente a “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, los docentes de educación superior hacen un mayor uso de esta estrategia como mecanismo de aprendizaje que los docentes de formación profesional, educación secundaria, educación primaria, educación infantil y otros ámbitos docentes.

También en la estrategia “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” se aprecia que los docentes universitarios (educación superior) sienten una mayor preferencia por llegar a resolver situaciones difíciles que la que sienten los docentes de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y

otros ámbitos docentes. Además, esta preferencia es mayor en los docentes de formación profesional que en los de educación primaria ( $U = 40,449.50$ ,  $z = -2.150$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.07$ ), educación infantil ( $U = 9,344.00$ ,  $z = -2.734$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.16$ ) y otros ámbitos docentes ( $U = 31,151.00$ ,  $z = -2.096$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.07$ ). Así como los docentes de educación secundaria tienen esta preferencia en mayor grado que los docentes de educación infantil ( $U = 59,491.00$ ,  $z = -2.047$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.07$ ).

La estrategia “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas” indica que los docentes universitarios hacen uso de esta estrategia en mayor medida que los docentes de

formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y otros ámbitos docentes. Asimismo, los docentes de educación secundaria la utilizan en mayor grado que los de otros ámbitos ( $U = 216,609.00$ ,  $z = -2.789$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.08$ ).

Por último, en la estrategia de aprendizaje referente a “si no entiendo algo, busco más información para aclararme” los docentes de educación superior la utilizan más que los docentes de formación profesional, de educación secundaria, de educación primaria, de educación infantil y que otros ámbitos docentes. Mientras que los docentes de educación primaria utilizan menos esta estrategia que los de educación secundaria ( $U = 242,241.50$ ,  $z = -3.022$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.08$ ) y de otros ámbitos docentes ( $U = 248,029.50$ ,  $z = -2.723$ ,  $p < .05$ ,  $r = -.07$ ).

### Las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de género

Al examinar el perfil de uso de las estrategias de aprendizaje desde la perspectiva de género (ver tabla 3) se observa una puntuación sensiblemente más alta por parte de los hombres que de las mujeres.

Al aplicar pruebas de comparación de medias se detecta que en cuatro de las seis estrategias de aprendizaje las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas (ver tabla 4): “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”, “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” y “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas”.

## Discusión

Este artículo contribuye al establecimiento de un marco unificador sobre el aprendizaje permanente del profesorado y las estrategias relacionadas a él, y anima a otros investigadores a que estudien cuestiones claves que van más allá de las puramente observables: no se trata de abordar las estrategias de aprendizaje empleadas por el profesorado, únicamente, en programas educativos estructurados, sino de entender el aprendizaje en enfoques más informales.

Estos procesos que tienen lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales y que no dependen directamente de un formador

**TABLA 3. Descriptivos de las estrategias de aprendizaje de acuerdo al género del profesorado**

	Hombres		Mujeres	
	M	DE	M	DE
Cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar	3.75	0.83	3.68	0.84
Me gusta aprender cosas nuevas	4.29	0.72	4.25	0.73
Cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé	4.13	0.77	4.05	0.75
Me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles	3.95	0.86	3.79	0.93
Me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas	3.89	0.85	3.76	0.88
Si no entiendo algo, busco más información para aclararme	4.20	0.76	4.15	0.76

Nota: M: Media; DE: Desviación estándar.

o de procesos estructurados (Fernández-de-Álava, 2014) se han visto potenciados por la necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida. Se cierra, así, un debate en el que nadie duda de la importancia de la formación continua y más teniendo en cuenta el contexto en el que nos situamos: a mayor formación del profesorado, mayor calidad de los sistemas educativos y de la educación impartida (MECD, 2014).

**(H1): El uso de estrategias de aprendizaje del profesorado es significativamente distinto según la etapa educativa en la que imparten docencia**

Se coincide con autores como Bernardo (2004), Hartman y Sternberg (1993), Nisbetty Shucksmith (1987), Resnick y Beck (1976) o Sternberg (1983) en que las estrategias de aprendizaje se emplean en función de la actividad (razonar o pensar; abordar con éxito una tarea; identificar un problema; resolver dicho problema; comparar o analizar la información), área de contenido, actitudes o contexto.

En esta línea, el estudio muestra que el profesorado universitario o de educación superior es el que realiza un mayor uso de estrategias de aprendizaje. Vinculándolo a los tres procesos establecidos por Bernardo (2004), el profesorado universitario o de educación superior opta, primordialmente, por el de *adquisición* (“me gusta aprender cosas nuevas” y “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles”) y por el de *recuperación o evocación* (“cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé” y “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”), y, posteriormente, por el de *codificación* (“si no entiendo algo, busco más información para aclararme”).

Si tenemos en cuenta nuestra primera hipótesis, comprobamos que esta se confirma por la tipología de actividades que realiza el profesorado en función de la etapa educativa en la que desempeñan su actividad. Por ejemplo, uno de los resultados más relevantes es que el profesorado universitario hace

un mayor uso de las estrategias de aprendizaje que el profesorado de centros de educación infantil y primaria. Al respecto, se plantea la incógnita de si la falta de una formación inicial orientada específicamente a la profesión docente universitaria demanda que el cuerpo docente universitario recurra más frecuentemente a estrategias de aprendizaje para aprender de manera informal y satisfacer así sus necesidades formativas. O, por el contrario, este mayor uso está relacionado con que el profesorado universitario realice con mayor frecuencia tareas de mayor capacidad cognitiva simultáneamente (investigación, docencia, gestión, innovación educativa, defensa de argumentos, etc.).

De hecho, cada vez se intenta más formalizar un proceso (ver Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios) en el que todos aquellos que desean acceder a los cuerpos docentes universitarios, cumplan con unos méritos y competencias vinculadas con la docencia, investigación, gestión y administración, y/o transferencia y difusión de la actividad investigadora. Así, el sistema planteado de procedimiento único de evaluación conlleva que estos docentes hagan un uso mayor de estrategias de aprendizaje si quieren responder a las demandas que el entorno exige.

Visto lo anterior, no resulta extraño que vinculemos este resultado con el término de “profesionalidad compleja” (Goodson y Hargreaves, 1996), por la exigencia que comporta ser docente: ser reflexivo, flexible, práctico, experimentado, comprometido y con amplia formación.

**(H2): Las docentes hacen un uso significativamente menor de las estrategias de aprendizaje como mecanismo de aprendizaje en el lugar de trabajo**

El vacío de conocimientos existente sobre el género y el uso de estrategias de aprendizaje por

parte de los docentes explica que hayamos abordado la temática desde una perspectiva más general. Las políticas europeas en materia de género siguen encaminándose, entre otras cuestiones, a “movilizar la fuerza de trabajo femenina” (Carrasquer y Martín, 2005: 137); vislumbrándose transformaciones en la tasa de actividad femenina y de empleo: del 31,8% y 23% en 1987 al 52,6% y 41,7% en 2010, respectivamente (Dueñas, Iglesias y Llorente, 2014). Si bien se constata un incremento en dichos niveles, aún sigue manteniéndose una segregación ocupacional en la medida en que hombres y mujeres determinan, diferentemente, sus condiciones de trabajo para conciliar la vida familiar y profesional (Anker, 1997; Bender, Donohue y Heywood, 2005; Glass, 1990). Según dichos autores, las mujeres suelen ocupar puestos que les ofrezcan una flexibilidad horaria o que les permitan interrumpir su actividad.

La OCDE (2007) manifiesta que las expectativas de aprendizaje y de formación, de hombres y mujeres, se ven afectadas por características subyacentes al género. Dado que los hombres tienen a una mayor participación en actividades formativas en comparación con las mujeres, frecuentemente debido a problemas de conciliación vida familiar y profesional (Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebolgar-Sánchez, 2015), cabría esperar que la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje fuese una vía de aumento de las competencias profesionales de las mujeres para compensar este desequilibrio. Nuestro estudio, por ejemplo, ha mostrado que no es así en las siguientes estrategias de aprendizaje: “cuando oigo o leo sobre nuevas ideas, intento relacionarlas con situaciones de la vida real a las que se podrían aplicar”; “cuando me encuentro con algo nuevo, intento relacionarlo con lo que ya sé”, “me gusta llegar hasta el fondo de las cosas difíciles” y “me gusta imaginar cómo funcionarían juntas varias ideas distintas”.

Concretamente, los hombres hacen un uso sensiblemente mayor que las mujeres, confirmando la H2, por lo que las mujeres no toman ventaja

en las estrategias de aprendizaje para promocionar su aprendizaje en el trabajo y, por lo tanto, favorecer su carrera profesional. Dado que las mujeres no han tomado ventaja de estas estrategias de aprendizaje para mejorar sus perspectivas profesionales, la pregunta que resta responder es: ¿qué es necesario para que lo hagan?

### **Limitaciones y futuras líneas de investigación**

Estudios como el de Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava y Rebolgar-Sánchez (2015) detectaron la necesidad de dirigir las investigaciones y prácticas sobre género y formación hacia la potenciación del aprendizaje que desarrollan hombres y mujeres fuera del sistema educativo reglado, considerando por igual las capacidades y habilidades de ambos géneros. Al respecto, este artículo contribuye al campo al constatar que el profesorado utiliza en diferente grado sus estrategias de aprendizaje de acuerdo a si son hombres o mujeres, pero sobre todo a la etapa educativa en la que imparten docencia.

Se ofrece, así, un punto de partida para que futuros investigadores profundicen sobre la promoción de situaciones organizativas que motiven a las mujeres a hacer uso de estas estrategias de aprendizaje durante el desarrollo de alguna actividad laboral que conlleve a un aprendizaje informal y a la mejora de sus competencias profesionales. Es importante, de hecho, demostrar a las mujeres dichos beneficios por su menor participación en actividades de aprendizaje no formal.

A pesar de que PIAAC proporciona los datos para realizar un primer estudio de tipo exploratorio en el objeto de estudio tratado, las estrategias de aprendizaje de los maestros europeos, la limitación viene dada por la poca flexibilidad de desarrollar cuestiones de investigación dirigidas a analizar en profundidad los datos, centrándonos en la calidad del uso de estas estrategias de aprendizaje y en

contactar con profesionales de la educación que las utilicen. Por este motivo, si bien este estudio es un primer paso para entender este fenómeno aportando una evidencia empírica,

se plantea la necesidad de seguir investigando la temática con el uso de técnicas cualitativas que permitan entenderla en muestras más delimitadas y contextos más controlados.

---

## Nota

<sup>1</sup> No todos los países europeos que participaron en PIAAC 2012 proporcionan información sobre agentes educativos (11 de 17), por este motivo solamente se listan los países que sí presentan a docentes en sus muestras.

---

## Referencias bibliográficas

- Angulo, F. (2002). *Aprender a enseñar Ciencias: Análisis de una propuesta para la formación inicial del profesorado de Secundaria, basada en la metacognición*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116(3), 343-370.
- Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., y Bagnall, R. (2012). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-2360-3
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, 332, 55-73.
- Bender, K. A., Donohue, S. M., y Heywood, J. S. (2005). Job satisfaction and gender segregation. *Oxford Economic Papers*, 57(3), 479-496. doi: 10.1093/oeq/gpi015
- Bernardo, J. (2004). *Estrategias de aprendizaje: para aprender más y mejor*. Madrid: Ediciones Rialp.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. doi: 10.1080/02601370.2010.488803
- Bolívar, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J. M. Escudero y A. Luis (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 119-150). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre educación*, 12, 13-30.
- Calás, M. B., y Smircich, L. (1993). Re-writing Gender into Organizational Theoring: Directions from Feminist Perspectives. En J. Glazer, E. M. Bensimon, y B. K. Townsend (coords.), *Woman in higher education: a feminist perspective* (pp. 97-117). Needham Heights, MA: Gin Press.
- Carrasquer Oto, P., y Martín Atilas, A. (2005). La política de conciliación de la vida laboral y familiar en la negación colectiva: un aspecto de la estrategia europea de empleo. *Cuadernos de relaciones laborales*, 23(1), 131-150.
- Consejo de la Unión Europea (2008, junio 2). *Proyecto de conclusiones del Consejo sobre la eliminación de los estereotipos de género en la sociedad*. Recuperado de: <http://goo.gl/jliesA>
- Curry, L. (1983). An organization of learning styles theory and constructs. En *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (pp. 11-15). Montreal, Quebec: Educational Resources Information Center.
- Day, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- De Oliveira, C. M. (2003). La investigación-acción como estrategia de aprendizaje en la formación inicial del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 91-110.

- Devos, A. (2000). Women Research 21: Responding to the issue for beginning women academics. *HERDSA News*, 22(2), 11-13.
- Dueñas, D., Iglesias, C., y Llorente, R. (2014). Segregación ocupacional por género en España: ¿exclusión o confinamiento? *Revista Internacional del Trabajo*, 133(2), 345-371. doi: 10.1111/j.1564-9148.2014.00210.x
- Dumas-Caré, A., Mas, C., y Garret, R. (1990). Formación inicial del profesorado de ciencias en Francia, Inglaterra y Gales y España. Análisis de la organización de los estudios y nuevas tendencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 8(3), 274-281.
- Ely, R. J., y Meyerson, D. E. (2000, julio 28). Theories of gender in organizations: a new approach to organizational analysis and change. *Working paper*, 8. Recuperado de: <http://goo.gl/VhpL8M>
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria: hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 3, 15-42.
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación* [tesis doctoral inédita]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fritsch, S., Berger, S., Seifried, J., Bouley, F., Wuttke, E., Schnick-Vollmer, K., y Schmitz, B. (2015). The impact of university teacher training on prospective teachers' CK and PCK – a comparison between Austria and Germany. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 7(1), 1-20. doi: 10.1186/s40461-015-0014-8
- Ginther, D., y Kahn, S. (2006, julio 30). *Women's Careers in Academic Social Science: Progress, Pitfalls, and Plateaus*. Recuperado de: <http://goo.gl/TW5TwL>
- Giust, A. (2013). Increasing Informal Learning Opportunities for Teachers in the School Setting. En M. S. Plakhotnik y S. M. Nielsen (eds.), *Proceedings of the 12<sup>th</sup> Annual South Florida Education Research Conference* (pp. 69-77). Miami: Florida International University.
- Glass, J. (1990). The impact of occupational segregation on working conditions. *Social Forces*, 68(3), 779-796. doi: 10.1093/sf/68.3.779
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Goodson, I. V., y Hargreaves, A. (ed.) (1996). *Teachers' Professional Lives*. Londres: Falmer Press.
- Gutiérrez, M., García, J. L., y Vieira, D. M. (2012). Estudio de las variables que influyen en los estilos de aprendizaje de diferentes grupos de alumnos del grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 10(10), 1-11.
- Halttunen, T., Koivisto T., y Billett, S. (eds.) (2014). *Promoting, Assessing, Recognizing and Certifying Lifelong Learning. International Perspectives and Practices*. Netherlands: Springer. doi: 10.1007/978-94-017-8694-2
- Hartman, H., y Sternberg, R. (1993). A broad BACEIS for improving thinking. *Instructional Science*, 21(5), 401-425. doi: 10.1007/BF00121204.
- Hoekstra, A., y Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-92. doi: 10.1177/00224871110382917
- Howson, J. (2015). Legal Aspects of Initial Teacher Education in England. En D. Kuhlee et al. (Hrsg.), *Governance in der Lehrerbildung: Analysen aus England und Deutschland* (pp. 47-60). Alemania: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Imberón, F. (2007a). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

- Imbernón, F. (2007b). La formación inicial del profesorado de secundaria. ¿Sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC. Programa Internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. 2013. Informe español. Volumen I. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Kim, S., y McLean, G. N. (2014). The impact of national culture on informal learning in the workplace. *Adult Education Quarterly*, 64(1), 39-59. doi: 10.1177/0741713613504125
- Lohman, M. C. (2000). Environmental inhibitors to informal learning in the workplace: A case study of public school teachers. *Adult Education Quarterly*, 50(2), 83-101. doi: 10.1177/07417130022086928
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-156. doi: 10.1108/13665620610654577
- Lowe, G. S. (2000). *The quality of work: A people-centered agenda*. Toronto: Oxford University Press.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.
- Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2014). Informal learning in learning organizations. En R. Poell, T. Rocco y G. Roth (eds.), *The Routledge Companion to HRD* (pp. 236-248). Londres: Routledge.
- MECD (2013, julio 15). *Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta*. 2013. Informe español. Recuperado de: <http://goo.gl/MN6YuY>
- MECD (2014, junio 2). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe Español*. Recuperado de: <http://goo.gl/Ec6WBw>
- Medina, J. L., Jarauta, B., y Urquizu, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238.
- Nisbett, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- OCDE (2007). *Qualifications and Lifelong Learning - Circular Política*. París: OCDE.
- Perveen, S., Idrees, M., Shah, S. A., y Mahmood, T. (2015). Role of Teachers' Continuous Professional Development in Teachers' Teaching Proficiency improvement. *The AYER*, 3, 16-24.
- Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J., y Rivero, A. (2001). *La relación teoría-práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada.
- Qablan, A., Mansour, N., Alshamrani, S., Aldahmash, A., y Sabbah, S. (2015). Ensuring Effective Impact of Continuing Professional Development: Saudi Science Teachers' Perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 619-631. doi: 10.12973/eurasia.2015.1352a
- Quesada-Pallarès, C., Fernández-de-Álava, M., y Rebollar-Sánchez, E. M. (2015). Diferencias de género en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal: situación actual en España. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(3), 123-142. doi: 10.13042/Bordon.2015.67307
- Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. Recuperado de: <https://goo.gl/2241Us>
- Resnick, L. B., y Beck, I. L. (1976). Designing instruction in Reading: Interaction of theory and practice. En J. T. Guthrie (ed.), *Aspects of reading acquisition* (pp. 1-33). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Restak, R. (1979). *The Brain: The Last Frontier*. Nueva York: Doubleday.
- Sánchez, M., y Lavié, J. M. (2011). El liderazgo y la asunción de cargos académicos en función del género. En M. Tomàs i Folch (coord.), *La universidad vista desde una perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado* (pp. 15-42). Barcelona: Octaedro, S.L.

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria, *Estudios sobre educación*, 12, 31-40.
- Sternberg, R. J. (1983). Criteria for Intellectual Skills Training, *Educational Researcher*, 12(2), 6-12. doi: 10.3102/0013189X012002006
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers* (2<sup>a</sup> ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Thies, A. P. (1976). A Brain Behavior Analysis of Learning Style. En *Student Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston VA: National Association of Secondary Schools Principals, NASSP.
- Weinstein, C. E., Husman, J., y Dierking, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). San Diego: Academic Press. DOI: 10.1016/B978-012109890-2/50051-2

## Abstract

---

### *European teachers' learning strategies: gender and teaching levels*

**INTRODUCTION.** The lack of teaching professionals with continuous training affects the quality in educational systems and the quality of teaching. That is why we believe that teachers must increase or improve their professional competences once they have finished their initial training. In order to do so, learning strategies are needed, but they vary according to training aspirations and to gender. OECD (2007) and Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava and Rebollar-Sánchez (2015) show differences between men and women. **METHOD.** This article uses the last data collected with the PIAAC survey, administered in 2012. A total of 23 countries participated in the PIAAC survey, obtaining an overall of 157,000 responses. We opt for a quantitative methodology for determining if the use of learning strategies of European teachers varies according to gender, and level taught. **RESULTS.** The main results of this article show that men, compared to women, and University and Higher Education teachers, compared to those who teach in other teaching levels, make greater use of learning strategies. **DISCUSSION.** These outcomes help towards the building of a unified framework for continuous training and learning strategies; pointing out that learning strategies are determined by work demands, and activities carried out by teachers according to the level they teach. Likewise, the results pose some challenges related to the teacher profile, and the non-use of learning strategies by women for self-promotion.

**Keywords:** *Teachers, Learning Strategies, Training, Gender differences, International surveys.*

## Résumé

---

### *Stratégies d'apprentissage des enseignants européens par rapport au genre et l'étape d'enseignement*

**INTRODUCTION.** La qualité des systèmes éducatifs et l'enseignement y fourni sont affectés pour la manque de formation continue qui ont les enseignants dans la plupart de cas. C'est pour cette raison qu'ils doivent, bien poursuivre ou bien perfectionner les compétences professionnelles, au delà de la formation initiale reçue. Ces actions requièrent différentes stratégies d'apprentissage

qui changent en fonction des aspirations professionnelles individuelles et des questions liées au genre; ayant trouvé différences entre hommes et femmes (OCDE, 2007; Quesada-Pallarès, Fernández-de-Álava et Rebollar-Sánchez, 2015). **MÉTHODE.** Cet article a été rédigé à partir des résultats obtenus au moyen du Programme pour l'Évaluation Internationale des Adultes (PIAAC) administré en 2012. On a choisi une méthodologie quantitative appuyée sur la participation de 23 pays, obtenant 157.000 réponses. À ce propos, on a analysé les stratégies d'apprentissage des enseignants européens et comment elles changent en fonction du genre et de l'étape éducative. **RÉSULTATS.** Les conclusions qui montre cet article sont d'un côté que les enseignants hommes —par rapport aux enseignantes femmes— mais aussi les professeurs d'université et d'éducation supérieure —par rapport aux enseignants d'autres étapes éducatives—utilisent les stratégies d'apprentissage en plus d'occasions. **DISCUSSION.** Les résultats obtenus contribuent à la obtention d'un cadre théorique permettant un point de vue intégrateur de l'apprentissage permanent des enseignants et les stratégies y utilisés; en constatant que celles-ci sont influencés par la demande cognitive du travail et les activités que les enseignants réalisent en fonction de l'étape éducative où ils enseignent. Les défis proposés font allusion à l'usage des stratégies d'apprentissage en fonction du profil des enseignants et non par la différente utilisation qui font les femmes, des stratégies d'apprentissage afin de devenir meilleurs enseignants.

**Mots-clés:** *Enseignant, Stratégies d'apprentissage, Formation, Différences de genre, Enquêtes internationales.*

## **Perfil profesional de las autoras**

---

### **Miren Fernández-de-Álava (autora de contacto)**

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas, Universidad de las Islas Baleares. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). En la actualidad, investigadora posdoctoral Juan de la Cierva del Ministerio de Economía y Competitividad. Miembro del grupo de investigación GIFES. Miembro de proyectos sobre aprendizaje organizativo, formación dual y género, entre otros. Sus principales líneas de investigación se centran en el aprendizaje en el puesto de trabajo, el reconocimiento del aprendizaje informal y la formación en las organizaciones.

Correo electrónico de contacto: [miren.fernandez@uib.es](mailto:miren.fernandez@uib.es)

Dirección para la correspondencia: Despacho B-202. Carretera de Valldemossa, km 7.5, Palma.

### **Carla Quesada-Pallarès**

Centre for Enterprise and Entrepreneurship Studies, University of Leeds. Doctora en Educación por la UAB. Desde 2015, investigadora posdoctoral en el Centre for Enterprise and Entrepreneurship Studies de la Leeds University Business School. Está realizando, actualmente, investigación sobre temas de emprendimiento y educación en el Reino Unido. Miembro del grupo EFI y del grupo REES. Sus investigaciones se han centrado en la evaluación de: la transferencia del aprendizaje, formación profesional; formación en las organizaciones; trabajo, formación y mujer; formación del profesorado en el contexto universitario; y formación y emprendimiento, entre otros.

Correo electrónico de contacto: [c.quesada-pallares@leeds.ac.uk](mailto:c.quesada-pallares@leeds.ac.uk)