

# DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA EN ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL: SITUACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA

*The current situation of gender differences in non-formal and informal learning activities in the Spanish adult population*

CARLA QUESADA-PALLARÈS

*University of Leeds*

MIREN FERNÁNDEZ-DE-ÁLAVA

*Universitat Autònoma de Barcelona*

EDITH MARIANA REBOLLAR-SÁNCHEZ

*GEM de México*

DOI: 10.13042/Bordon.2015.67307

Fecha de recepción: 12/02/2014 • Fecha de aceptación: 16/09/2014

Autor de contacto / Corresponding Author: Carla Quesada-Pallarès. E-mail: [c.quesada-pallares@leeds.ac.uk](mailto:c.quesada-pallares@leeds.ac.uk)

Fecha de publicación online: 13/05/2015

**INTRODUCCIÓN.** La necesidad de formarse permanentemente y a lo largo de la vida es un tema que impera desde el siglo pasado (Comisión Europea, 1995; Consejo de la Unión Europea, 1975; Delors, 1996; Marsick y Watkins, 1990). Fruto de ello, se visualizan cambios en las formas de aprender que resaltan aquellas vías que tienen lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales y que no dependen directamente de un formador o de procesos estructurados.

**MÉTODO.** Este artículo parte de los resultados obtenidos en la Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje (EADA), administrada en 2011. Concretamente, se aplicó una encuesta en formato de entrevista personal asistida mediante un muestreo sistemático con arranque aleatorio de 153 ítems a 17.829 españoles. Al respecto, el objetivo que se persigue es doble: 1) analizar si existen diferencias de género en la participación en actividades de aprendizaje no formal e informal; y, en caso afirmativo, 2) identificar las variables asociadas a las mismas. Para ello, se realizan análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferencial de las variables más relevantes. **RESULTADOS.** Los resultados permiten constatar que existen diferencias significativas entre el género y la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal y determinar las variables que inciden sobre las mismas, sobre todo, las relacionadas con los motivos de participación, edad, nacionalidad y clase social. **DISCUSIÓN.** Finalmente, se apuntan las limitaciones que estas variables conllevan en el desarrollo profesional de la mujer y se realizan propuestas sobre cómo avanzar en la supresión de dichas diferencias.

**Palabras clave:** Diferencias de género, Aprendizaje a lo largo de la vida, Adultos, Encuestas nacionales.

## Introducción

Las diferentes formas que tienen las personas de aprender a lo largo de la vida y su necesidad por formarse fuera del sistema educativo reglado o formal llevan al Eurostat (Oficina Estadística de la Comisión Europea) a la creación de un sistema europeo de información estadística acerca de la educación de la población adulta sustentado en: 1) una explotación de datos administrativos sobre los sistemas de educación y formación regulares incluyendo el cuestionario conjunto UOE (UNESCO-OCDE-Eurostat; 2) una encuesta “Continuing Vocational Training Survey” (CVTS) (Eurostat, 2013a) dirigida a empresas especializadas en la prestación de formación profesional en las empresas; y 3) una encuesta “Adult Education Survey” (AES)<sup>1</sup> (Eurostat, 2013b) dirigida a los hogares sobre la participación de los adultos en las actividades de aprendizaje, educación y formación.

Referente a esta última fuente de información, y a raíz de la Declaración de Hamburgo sobre la educación de adultos, la UNESCO (1997) determina que la educación de adultos es aquella que comprende la totalidad de procesos de aprendizaje —formales, no formales o informales— dirigida a desarrollar las capacidades profesionales para suplir carencias individuales o sociales. Específicamente, el INE (2011a) entiende la educación de adultos como “toda actividad de aprendizaje emprendida a lo largo de la vida, con el propósito de mejorar o ampliar los conocimientos, habilidades y competencias, desde una perspectiva personal, cívica y social relacionadas con el empleo”.

Concretamente la primera aplicación de la EADA fue en 2007, tras la cual se reformulan algunas cuestiones para una segunda administración en 2011. En esta última se exploran, con más detalle, las actividades de formación y de aprendizaje realizadas por la población adulta española, entendiéndose como parte de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Debido a que el INE pone a disposición de los ciudadanos la base de datos (BBDD) de las respuestas recolectadas con la encuesta EADA-11, en este artículo se analiza la participación de la población adulta española en las actividades de aprendizaje no formal e informal en función de su género y las variables asociadas a este: sexo<sup>2</sup>, edad, nivel máximo de estudios, nacionalidad, situación laboral actual, estado civil, convivencia con la pareja, composición del hogar e ingresos netos del hogar (Da Silva, 2012; Lowe, 2000).

Para ello, y en primer lugar, se procede a conceptualizar dos tipos de aprendizaje —no formal e informal— considerados como aprendizajes a lo largo de la vida y, posteriormente, se vinculan con el género. Finalmente, se determinan cuáles han sido los motivos que intervienen, y qué variables de las anteriormente mencionadas influyen en la participación de la población adulta en actividades de aprendizaje no formal e informal.

## El aprendizaje no formal e informal: dos tipos de aprendizaje a lo largo de la vida

La conceptualización de las diferentes vías de aprendizaje es una tarea compleja. Así, y a pesar de haber un consenso en describir aprendizaje no formal e informal como contrarios al aprendizaje formal, debemos entender estos tres tipos de aprendizaje como partes complementarias de un todo (Marsick, 2012).

Habitualmente el aprendizaje no formal e informal se definen en contraste al aprendizaje formal (Castillo, Alas-Pumariño y Santos, 2000; Comisión Europea, 2012; Cross, 2007; Garrick, 1998; Singh, 2005), detectando diferencias en cuatro elementos clave (véase tabla 1): la localización; el actor principal; la estructura del conocimiento; y la certificación (Fernández-de-Álava, 2014).

**TABLA 1. Comparativa aprendizaje formal, no formal e informal**

Elementos clave	Aprendizaje formal	Aprendizaje no formal	Aprendizaje informal
Localización	Se produce en instituciones educativas y formativas formales	Tiene lugar fuera de las instituciones educativas y formativas formales	Es resultado de actividades cotidianas con la familia, el trabajo y el ocio
Actor principal	El formador	El aprendiz. Intencional y sistemático desde la perspectiva individual	El aprendiz. No depende, directamente, de un formador o de procesos estructurados
Estructura del conocimiento	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte	Estructurado en objetivos didácticos, duración y soporte, aunque de carácter abierto y voluntario	No sigue un currículo formal
Certificación	Conduce a certificación	No conduce (en la mayoría de casos) a una certificación	No conduce a una certificación

Fuente: Fernández-de-Álava (2014).

Más concretamente, y por tratarse del objeto de estudio de este artículo, el aprendizaje no formal:

“Se convierte en un ‘activo valioso’ en la búsqueda de empleo. Este esquema reconoce, claramente, que el aprendizaje no formal juega un papel fundamental en la búsqueda de empleo y que puede ser fortalecido y visto como una competencia adicional” (Castillo, Alas-Pumariño y Santos, 2000: 23).

“Tiene lugar fuera de las actividades planeadas (en términos de objetivos de aprendizaje, temporalización, etc.) y cuenta con alguna forma de apoyo (por ejemplo, la relación docente-discente). Puede abarcar programas de capacitación laboral, alfabetización de adultos y/o formación básica para aquellas personas que abandonaron prematuramente. A menudo, incluye la formación en la empresa, a través de la cual las organizaciones actualizan y mejoran las competencias de sus trabajadores” (Comisión Europea, 2012: C/398/5).

“Se adquiere a través de programas o cursos organizados. No obstante, ni se reconoce por medio de cualificaciones, ni conduce a certificación” (Singh, 2005: 28).

Y, el aprendizaje informal:

“Es producto de las actividades diarias relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio y no está organizado o estructurado en términos de objetivos, tiempo o soporte; puede ser no intencional desde la perspectiva del aprendiz” (Comisión Europea, 2012: C/398/5).

“Se trata de una vía de aprendizaje no oficial, no planificada y espontánea, a través de la cual las personas aprenden en su puesto de trabajo. A menudo, este vuela bajo el radar oficial. Puede producirse intencionalmente o involuntariamente. Nadie se gradúa porque al aprendizaje nunca acaba” (Cross, 2007: 17).

“Tiene lugar en los contextos cotidianos como parte del día a día [...] Implica un compromiso de y entre las personas” (Garrick, 1998: 2).

Asimismo y para comprender mejor la relación que existe entre los diferentes tipos de aprendizaje que realizan las personas adultas, es importante realizar una descripción del papel que juega el género con respecto a la forma en que hombres y mujeres aprenden a lo largo de la vida.

## **El aprendizaje desde la perspectiva de género**

El género es entendido como un proceso de construcción social (Abreu, 2006), cuya representación se construye en base a tres niveles: 1) estructural, sustentado por la división social del trabajo; 2) institucional, conformado por normas que guían la distribución de recursos y oportunidades entre hombres y mujeres; y 3) simbólico, enmarcado por conceptos, mentalidades y representaciones colectivas de feminidad y masculinidad (Guzmán, 2003; Stromquist, 1995).

Considerando que en dicha construcción se contemplan las diferencias que tiene una persona por ser hombre o mujer, esto lleva a suponer que, en algunos casos, las oportunidades y aspiraciones de aprendizaje y formación de ambos sexos pueden discrepar por las desigualdades sociales y culturales provocadas por el contexto que les rodea, y por factores asociados a la raza, etnia, religión, edad, orientación sexual o posición económica y estado civil (Reskin y Padavic, 1994).

En esta misma línea, el Consejo de la Unión Europea (2008) reconoce que el efecto de los estereotipos de género es una de las causas más persistentes de desigualdad entre mujeres y hombres en las esferas sociales y en todas las etapas de la vida, que influye en su elección educativa, formativa y laboral, así como en la distribución de responsabilidades domésticas y familiares. Para ello, insta a las organizaciones a que reduzcan la segregación de género y los desequilibrios entre hombres y mujeres. Más

concretamente, recomienda aplicar medidas con el fin de eliminar las desigualdades laborales y de reconocer —a partes iguales— el trabajo desempeñado, independientemente del ámbito o sector laboral.

Teniendo en cuenta la posición que guardan ambos sexos en los diferentes ámbitos en los que conviven y se relacionan, es en el laboral donde se aprecian, de manera más visible, las diferencias existentes entre hombres y mujeres. En él, los factores socioculturales, educativos y económicos convergen, provocando la desigualdad y la exclusión social.

Al respecto, Reskin y Padavic (1994) apuntan tres diferencias de la función que desempeña el género en el contexto laboral: 1) la división sexual del trabajo, 2) la devaluación de la mujer y su rendimiento en el trabajo —que consecuentemente provoca diferencias salariales— y 3) la construcción de género en la dirección y entre los miembros de la organización.

En relación a dichas consideraciones, y teniendo en cuenta aquellos estudios en los que se analiza comparativamente el comportamiento de la mujer respecto al hombre, Ventura (2008) y Hayes (2001) afirman que el sexo femenino ocupa una posición de menor poder, por su propia percepción, por la influencia de los sentimientos y por su visión hacia el sexo opuesto, lo cual determina el estereotipo de su figura femenina. Asimismo, Da Silva (2012) afirma que la identidad de género se define en relación con la figura del sexo dominante y que variables como la edad, la clase social y la pertenencia cultural pueden llegar a legitimar el comportamiento de ambos sexos dentro de un contexto específico como el trabajo y la formación.

Al respecto, Tomàs (1997) considera importante que dentro de las instituciones sociales, familiares y laborales, se genere un cambio de cultura en las personas, se modifiquen las

creencias, costumbres, actitudes, formas de actuar y percepciones que se tienen sobre hombres y mujeres, para lograr una transformación de la conducta de ambos sexos.

Por su parte, la OCDE (2007) evidencia que las aspiraciones de aprendizaje y de formación de mujeres y hombres son resultado del sexo, de la etnia, de las relaciones familiares y de la educación recibida. En la mayoría de casos, los hombres buscan una mayor cualificación que las mujeres, dado que estas últimas acostumbran a conciliar la vida familiar con la laboral y su respectiva formación (Anker, 1997).

De hecho, Dyer (2003) apunta que la participación de las mujeres en el mundo laboral se ve desfavorecida por los múltiples roles que desempeñan en el hogar, incompatibilizando la vida familiar y laboral por no poder ejercer parcial o flexiblemente una profesión. Más concretamente, Spierings, Smits y Verloo (2010) consideran que los factores influyentes en el binomio mujeres-oportunidades laborales se centran en dos niveles: el micro (individual y familiar), que contempla los factores socioeconómicos, los deberes de cuidado familiar y el tradicionalismo; y el macro (distrito y sociedad), que incluye el desarrollo económico y las normas sociales.

Los estudios de Flannery (2000) y Miller (1986) demuestran que el aprendizaje de las mujeres se orienta más hacia el aumento de la intimidad con los demás, por priorizar el cuidado de su familia frente a su cualificación en el contexto laboral. Esta posición es reforzada por Lowe (2000) que señala que en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural, donde los empleos de baja cualificación tienden a ser ocupados por ellas, a pesar de estar sobrecualificadas para el trabajo que desempeñan (Kahn, 2012). Por tanto, las oportunidades de aprendizaje de ambos sexos, dentro del ámbito laboral, no son del todo equitativas.

## **Metodología**

La metodología seguida en este artículo, sustentada por los instrumentos y análisis utilizados, tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo cuyo objetivo es caracterizar y analizar las variables que definen el objeto de estudio (Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). En este apartado se proporciona la información necesaria para conocer el proceso de investigación aplicado.

## **Objetivos e hipótesis**

El presente artículo trata de completar el vacío de conocimientos existentes en la temática abordada. Por un lado, profundiza sobre los resultados obtenidos en la EADA-11, referente a la participación de la población adulta española en actividades de aprendizaje no formal e informal en el año 2011; y, por el otro, aborda cuestiones que permiten identificar quiénes participan en este tipo de actividades —sus motivos de participación—; así como qué variables —relacionadas con el género— influyen en dicha participación.

De los objetivos se derivan dos hipótesis de trabajo principales, a saber: H1) la participación de hombres y mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal presenta diferencias estadísticamente significativas; y H2) la participación de hombres y mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal se ve afectada por las variables sexo, edad, nivel máximo de estudios, nacionalidad, situación laboral, estado civil, convivencia con la pareja, composición del hogar e ingresos netos del hogar.

## **Muestra**

El muestreo es bietápico estratificado. En una primera etapa se incluyen todas las secciones censales —aquellas que no sobrepasan los 2.000 habitantes— y, en una segunda, se seleccionan

—únicamente— las personas que comprenden desde los 18 hasta los 64 años y que residen habitualmente en las mismas.

El criterio de estratificación establecido se basa en el tamaño del municipio al que pertenece la sección y en las correspondientes características socio-demográficas. De este modo, los siete rangos de estratos son: 1) municipios con una población superior a 500.000 habitantes; 2) resto de capitales; 3) municipios no capitales con una población superior a 100.000 habitantes; 4) municipios con una población entre los 50.000 y los 100.000 habitantes; 5) municipios con una población entre los 20.000 y los 50.000 habitantes; 6) municipios con una población entre los 10.000 y los 20.000 habitantes; y 7) municipios con una población inferior a 10.000 habitantes.

Partiendo de un volumen de población oficial de 47.190.493 habitantes en España en 2011, el tamaño muestral efectivo es de 17.829 a pesar de que el tamaño de muestra teórico se estableció en 33.216 (INE, 2012).

## Instrumentos

La entrevista personal asistida por ordenador (CAPI, en su acrónimo inglés), a personas seleccionadas mediante muestreo sistemático con arranque aleatorio para obtener una muestra autoperdonada de todos los estratos, es el principal instrumento para la recogida de información.

El proceso seguido es el traslado del entrevistador a las viviendas de las personas informantes y la solicitud de la información necesaria para responder al cuestionario electrónico. Puntualmente, a fin de ampliar datos o contrastar los recogidos, se opta por la llamada telefónica. Únicamente en casos de informantes discapacitados se permite que otra persona (familiar o conocido) le ayude a dar información.

A fin de realizar un buen tratamiento estadístico, y teniendo en cuenta las cuatro categorías

de actividades de aprendizaje que contempla la encuesta —formales, no formales, informales y fortuitas—, se parte de que la participación sea deliberada (el aprendiz tiene intención de aprender) y efectiva (a fin de obtener resultados positivos en dicha determinación).

Para el objeto que ocupa en este artículo se descarta, consecuentemente, el aprendizaje fortuito, y se centra la atención en el aprendizaje no formal —clases particulares, cursos, conferencias, congresos; y/o capacitación para un puesto de trabajo— e informal —familiares, amigos, compañeros, uso de materiales impresos, utilización de ordenadores, televisión, radio y/o vídeo—.

Más concretamente, las variables del cuestionario utilizadas son las correspondientes a los bloques 1 (identificación y datos generales, 20 ítems), 2 (datos educativos, 33 ítems), 4 (participación en la educación no formal, 29 ítems) y 6 (aprendizaje informal, siete ítems). Los ítems planteados en la encuesta son de diversa composición, aunque los analizados de acuerdo a los objetivos de este artículo son de tipo dicotómico y elección múltiple. Cuando ha sido necesario, se han agrupado los ítems dicotómicos correspondientes a una misma variable en un solo ítem de elección múltiple de tipo nominal, garantizando un tratamiento más homogéneo.

## Análisis de los datos

Los datos obtenidos con la encuesta EADA-11 se analizaron con el programa estadístico SPSS v.17 Inc mediante análisis estadísticos de tipo descriptivo e inferenciales. Este último análisis se llevó a cabo con dos pruebas: la Chi-cuadrado para la interacción de dos variables nominales y la loglineal jerárquica para la interacción de tres variables nominales. En los casos en que fue necesario se calculó el tamaño del efecto de la prueba para profundizar en el resultado obtenido.

## Resultados

### Sexo y aprendizaje no formal e informal

La representación de hombres y mujeres en la muestra —17.829 españoles y españolas de 18 comunidades autónomas— es desigual, si bien los valores porcentuales son muy próximos (48,4% hombres, 51,6% mujeres). En general, y tomando la muestra global de la encuesta —17.829—, el 17,7% participó en actividades de aprendizaje no formal (AANF), mientras que el 18,2% optó por las de carácter informal (AAIF).

Ahora bien, al analizar si existe una diferencia significativa en la participación de AANF y AAIF, según el sexo de la persona que respondió a la encuesta (mediante la prueba de Chi-cuadrado), los resultados señalan que si bien existen diferencias mínimas, el tamaño de esa diferencia es muy pequeño, demostrando que la relación entre las variables es muy baja.

Concretamente, la asociación entre el sexo del participante de la formación y su participación en AANF es significativa  $\chi^2 (1) = 15.06, p < .001$ . Este dato señala el hecho de que, basado en el ratio de probabilidades, la probabilidad de que los hombres realicen AANF es 0,86 veces mayor que si se tratase de mujeres. O, dicho de otro modo, el tamaño del efecto de la relación entre ambas variables es de .03 que, de acuerdo a Cohen (1988), la relación entre la participación en AANF y su sexo es muy pequeña.

Del mismo modo, la relación entre el sexo del participante en formación y su implicación en AAIF es significativa  $\chi^2 (1) = 5.12, p = .024$ . Al analizar el ratio de probabilidades, este resultado indica que hay un 0,91 más de probabilidades de que los hombres se involucren en AAIF que las mujeres. El tamaño del efecto, en este caso, es de .02 implicando que la relación entre la participación en AAIF y su sexo es muy pequeña (siguiendo a Cohen, 1988).

Relacionando estos resultados con la primera hipótesis de trabajo (H1), esta queda parcialmente refutada, pues si bien los datos muestran diferencias significativas, estos no aseguran que la relación entre AANF y sexo o entre AAIF y sexo sea elevada.

Si se presta atención a los motivos por los que hombres y mujeres participaron en ambos tipos de actividades de aprendizaje, se observa que el 21,7% de la población encuestada participó en AANF sin tener una vinculación laboral o personal estrecha (hombres: 36%; mujeres: 64%); mientras que el 78,3% lo hizo por motivos relacionados con el trabajo (hombres: 52,9%; mujeres: 47,1%). A fin de profundizar en estas diferencias, se aplicó la prueba Chi-cuadrado, estudiando la relación entre el sexo del participante y los motivos de su participación en AANF. La asociación resulta significativa  $\chi^2 (1) = 118.285, p < .001$ . El resultado indica que, de acuerdo a la ratio de probabilidades, la probabilidad de que los hombres participen en AANF por motivos asociados con el trabajo es 1,99 veces mayor que en el caso de las mujeres. De acuerdo con las directrices de Cohen (1988), la relación entre las dos variables es casi inexistente, dado su pequeño tamaño del efecto (.14).

En el caso de los motivos por los que los encuestados participaron en AAIF, se aprecia que el 58,5% lo hizo por intereses personales o no relacionados con el trabajo (hombres: 46,8%; mujeres: 53,2%). Por el contrario, el 41,5% participó en AAIF por motivos laborales (hombres: 55%; mujeres: 45%). Aunque la tendencia de motivos de participación en AAIF es parecida a la observada con las AANF, se analiza esta discrepancia mediante pruebas inferenciales.

Los resultados señalan que la variable sexo y motivos de participación en AAIF es estadísticamente significativa  $\chi^2 (1) = 21.026, p < .001$ . La ratio de probabilidades específica que la probabilidad de que los hombres realicen AAIF por motivos vinculados a su trabajo es 1,38 más probable que en el caso de las mujeres. Aun así, el tamaño del efecto de la relación es

casi inexistente (.08) lo que, en palabras de Cohen (1988), la relación es prácticamente nula.

Por lo tanto, aunque se observan diferencias significativas en los motivos de participación tanto en AANF como en AAIF por parte de ambos sexos, estas diferencias no son suficientes para afirmar que se deben al sexo.

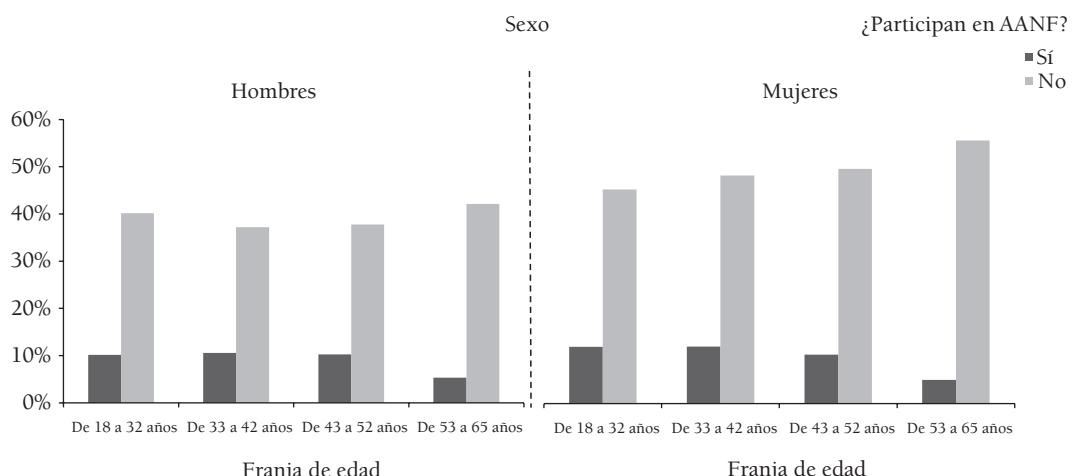
### Sexo, aprendizaje no formal e informal y variables vinculadas al género

En base a la literatura científica consultada (por ejemplo, Da Silva, 2012; Lowe, 2000), se seleccionaron aquellas variables de perfil de la encuesta EADA que más pudiesen relacionarse con el género. De este modo, se llevaron a cabo análisis inferenciales —mediante la prueba loglineal jerárquico— para testar la relación entre el sexo del participante, el tipo de actividad de aprendizaje (no formal o informal), y la variable de perfil vinculada al género. En total se testaron 16 cruces entre las variables, la mitad de los cuales resultaron significativos. A continuación se presentan los resultados de los análisis y se profundiza en aquellos estadísticamente significativos.

El primer análisis loglineal de tres factores contempla las variables sexo, AANF y nacionalidad, produciendo un modelo final que retiene todos los efectos. La ratio de probabilidad de este modelo es  $\chi^2 (2) = 0.768, p = .681$ ; lo que indica que la interacción de mayor orden (interacción sexo x AANF x nacionalidad) no es estadísticamente significativa  $\chi^2 (1) = 0.257, p = .612$ . Al testar esta interacción pero con AAIF el resultado se repite. En este caso, la ratio de probabilidad del modelo es  $\chi^2 (3) = 2.169, p = .538$ . Este segundo modelo reafirma que la interacción sexo x AAIF x nacionalidad no es estadísticamente significativa  $\chi^2 (1) = 1.238, p = .266$ . De todo ello se deriva que un hombre o una mujer, cualquiera que sea su nacionalidad, no presenta diferencias de participación en AANF y en AAIF.

Analizando la variable franja de edad en relación con el sexo y las AANF, se observa que la ratio de probabilidad del modelo es de  $\chi^2 (0) = 0, p = 1$ . Este dato señala que la interacción de mayor orden (sexo x AANF x franja de edad) es estadísticamente significativa,  $\chi^2 (3) = 12.938, p = .005$ . Para profundizar en este efecto, la figura 1 permite visualizar la distribución de esta interacción. En ella se aprecia que a mayor edad, menor participación en AANF por parte de hombres y mujeres. En cambio, al incorporar las AAIF

**FIGURA 1. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la franja de edad de los participantes**



a la interacción entre sexo y franja de edad, se aprecia que la ratio de probabilidad es de  $\chi^2$  (3) = 3.463,  $p = .326$ . Esto refleja que la interacción sexo x AAIF x franja de edad no es estadísticamente significativa.

Al prestar atención a la influencia en la interacción sexo y actividad de aprendizaje junto con el nivel máximo de estudios de la persona encuestada, se aprecian dos resultados distintos. Por un lado, en AANF, la ratio de probabilidad del modelo es  $\chi^2$  (0) = 0,  $p = 1$  indicando que la interacción es estadísticamente significativa  $\chi^2$  (1) = 5.315,  $p = .021$ .

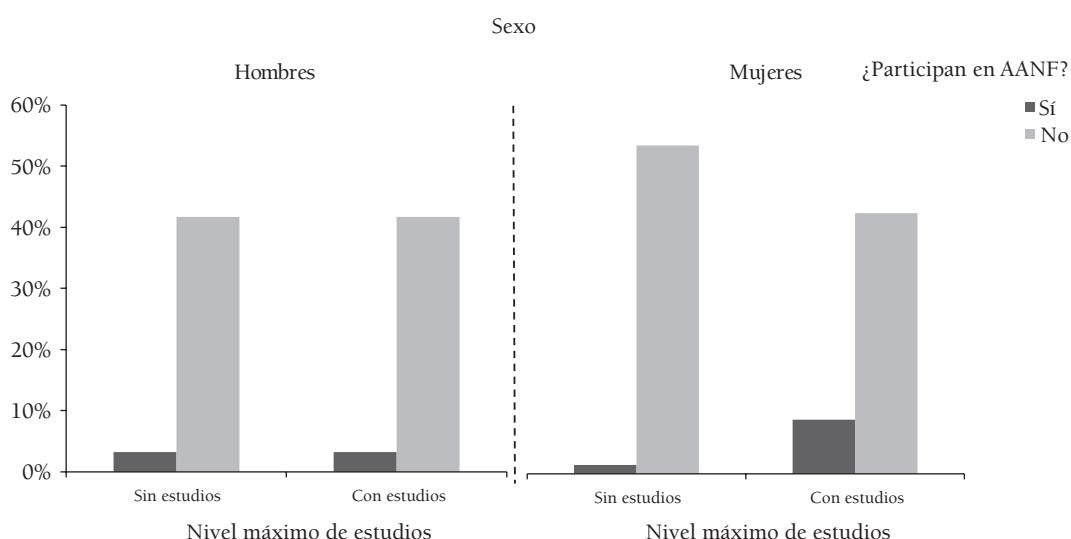
Para entender este efecto, en la figura 2 se observa que a pesar de que los hombres participan menos en AANF, su participación no está tan relacionada con si poseen estudios o no. En cambio, las mujeres sin estudios participan en menor grado en AANF que las mujeres con estudios, sobre pasando, asimismo, el porcentaje de hombres que participan en AANF y disponen de estudios. No obstante, cuando se trata de AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es de  $\chi^2$  (2) = 2.772,  $p = .250$ . Este dato apunta a que la

interacción sexo x AAIF x nivel máximo de estudios no es significativa,  $\chi^2$  (1) = .002,  $p = .961$ .

La ratio del modelo del cruce sexo x AANF x situación laboral actual es de  $\chi^2$  (0) = 0,  $p = 1$ . Este dato apunta a que la interacción es estadísticamente significativa  $\chi^2$  (1) = 15.822,  $p < .001$ . La figura 3 representa claramente una diferencia de participación en AANF entre las personas que están trabajando y las que no, siendo estas últimas las que menos participan en actividades de aprendizaje.

En cuanto a la comparativa por sexo, se aprecia que hay muchas menos mujeres que hombres que participan en AANF sin tener trabajo; si bien la participación en AANF con trabajo no es muy diferente entre ambos sexos. Siguiendo esta tendencia, la ratio de probabilidad del modelo introduciendo AAIF es de  $\chi^2$  (0) = 0,  $p = 1$ , lo que indica que la interacción es significativa con un valor de  $\chi^2$  (1) = 9.655,  $p = .002$ . En la figura 4 se puede visualizar esta interacción significativa. Así, mientras hay un porcentaje menor de hombres que no participa en AAIF cuando no tienen trabajo remunerado;

**FIGURA 2. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo al nivel máximo de estudios de los participantes**



son las mujeres sin trabajo remunerado las que menos participan en AAIF. En ambos tipos de actividades de aprendizaje la tendencia de participación entre sexos —con o sin trabajo remunerado— es similar, aunque la diferencia es mucho más pronunciada en el caso de las AANF.

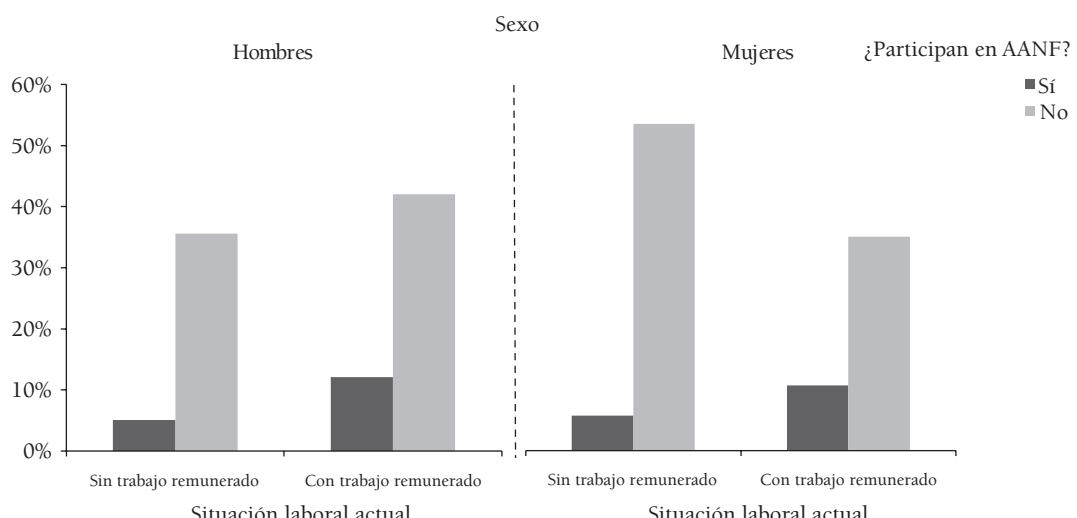
Cuando se introduce la variable estado civil en la ecuación, los resultados son positivos en ambas actividades de aprendizaje. En primer lugar, la ratio de probabilidad del modelo del modelo sexo x AANF x estado civil es de  $\chi^2 (0) = 0, p = 1$ . Esto indica que la interacción de mayor orden es estadísticamente significativa  $\chi^2 (4) = 34.588, p < .001$ . La figura 5 ofrece una visión más clara de este efecto. Por un lado, los hombres solteros o casados participan más en AANF que los viudos. Sin embargo, el porcentaje de viudos es muy bajo, por lo que su participación en AANF, en general, es menor comparado con el resto de categorías que conforman el estado civil de las personas. Por el otro, las mujeres tienen una clara tendencia a participar menos en AANF cuando son viudas ya que la diferencia entre mujeres viudas que aprenden no formalmente es mucho menor

que el porcentaje de mujeres viudas que no lo hace.

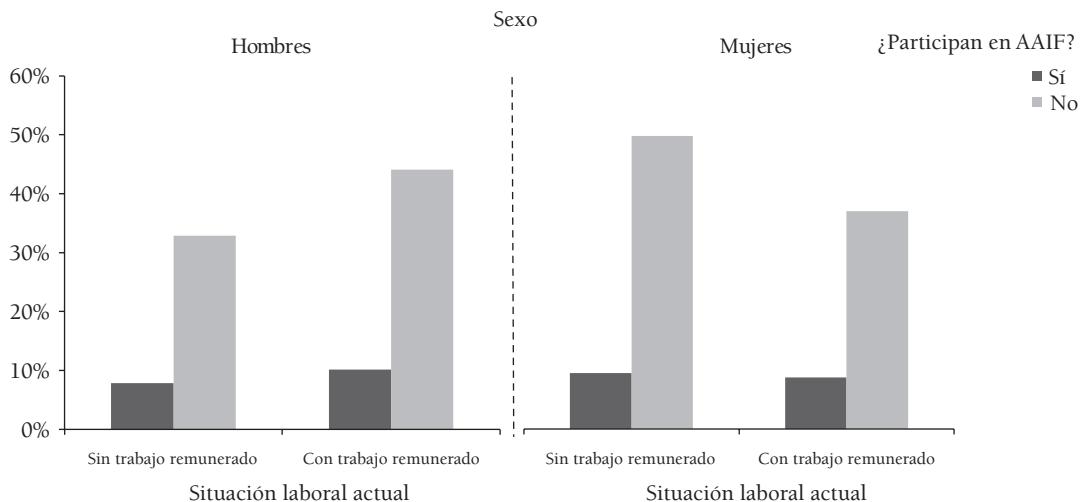
Del mismo modo, si en vez de AANF se analiza la interacción de las variables sexo y estado civil con AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es de  $\chi^2 (0) = 0, p = 1$ . Por lo tanto, la interacción es también estadísticamente significativa  $\chi^2 (4) = 14.497, p = .006$ . En la figura 6 se observa la misma tendencia que en el caso de las AANF. Así, se puede afirmar que la no participación de las mujeres viudas en AANF y AAIF es mucho mayor que en el caso de los hombres. Del mismo modo, cuando las mujeres están separadas o divorciadas participan más en formación que cuando están casadas; al contrario de lo que ocurre con los hombres, tanto en AANF como en AAIF.

A pesar de que el estado civil interacciona significativamente con la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF, la variable relativa a la convivencia conjunta de la pareja no interfiere en la participación de dichas actividades. Específicamente, la ratio de probabilidad del modelo cuya interacción contempla

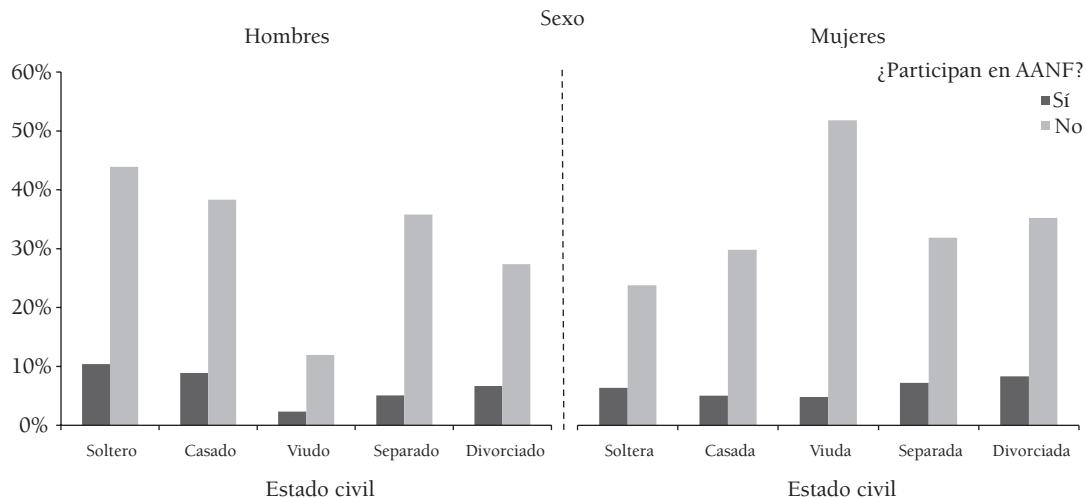
**FIGURA 3. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la situación laboral actual de los participantes**



**FIGURA 4. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo a la situación laboral actual de los participantes**



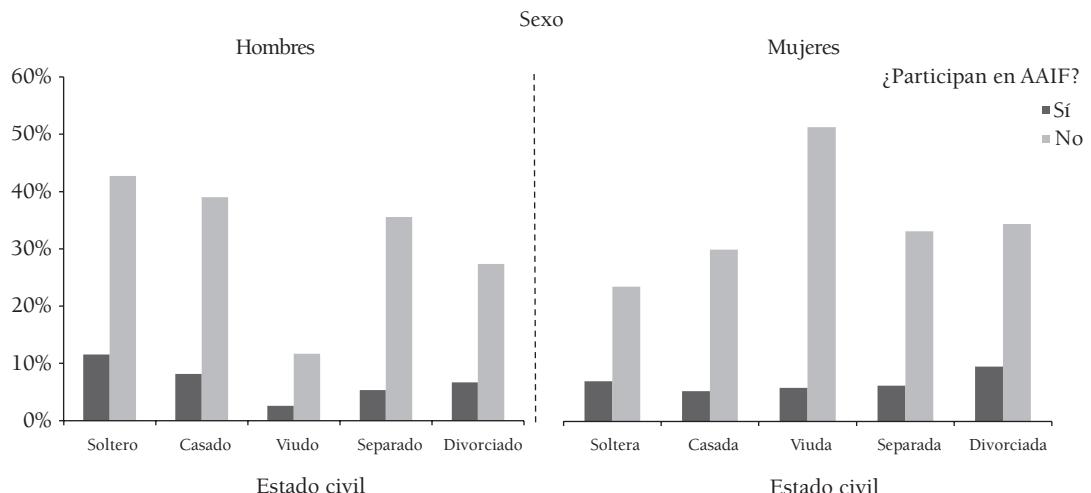
**FIGURA 5. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo al estado civil de los participantes**



sexo x AANF x convivencia de la pareja es  $\chi^2 (3) = 1.44$ ,  $p = .696$ . Este dato señala que la interacción de primer orden no es significativa  $\chi^2 (1) = 0.036$ ,  $p = .850$ . Acompañando a este resultado, en las AAIF la ratio de probabilidad del modelo testado es de  $\chi^2 (3) = 1.089$ ,  $p = .780$ .

En este caso, la interacción sexo x AAIF x convivencia de la pareja no es estadísticamente significativa  $\chi^2 (1) = 0.112$ ,  $p = .738$ . Por ello, el hecho de que la pareja conviva o no, no tiene efecto en la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF.

**FIGURA 6. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo al estado civil de los participantes**

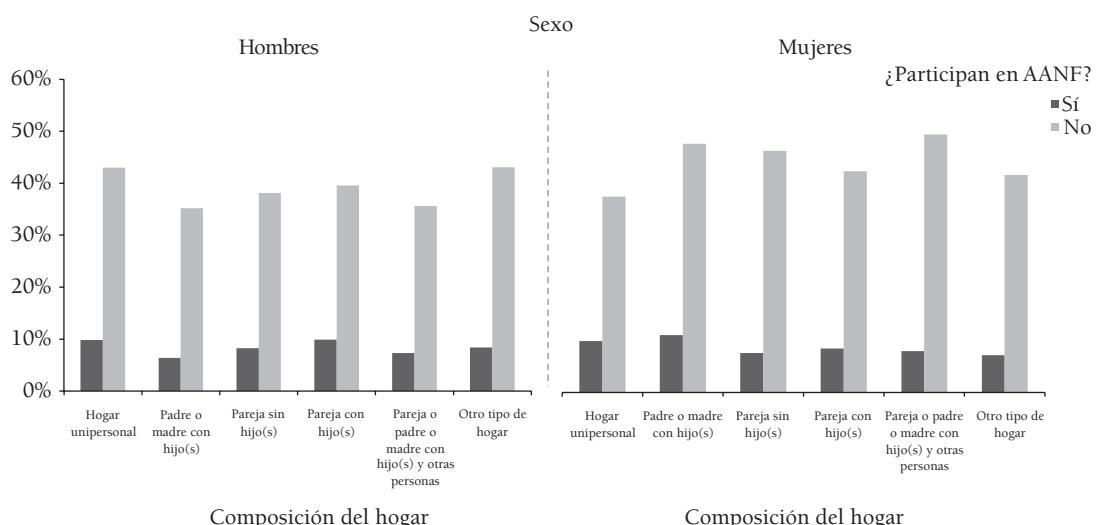


Por otro lado, la variable relativa a composición del hogar ofrece más información que la anterior. La ratio del modelo con las AANF es de  $\chi^2 (0) = 0, p = 1$ . Es decir, que la interacción es significativa en  $\chi^2 (5) = 18.247, p = .003$ . Asimismo, y contemplando las AAIF, la ratio de probabilidad del modelo es también  $\chi^2 (0) = 0$ ,

$p = 1$ . Este dato señala que la interacción analizada (sexo x AAIF x composición del hogar) es significativa,  $\chi^2 (5) = 14.057, p = .015$ .

Los resultados de las figuras 7 y 8 reflejan que las madres solteras con hijos y los hombres que viven solos o en pareja, con hijos y con otras

**FIGURA 7. Análisis de la participación en AANF según el sexo de acuerdo a la composición del hogar de los participantes**



personas dependientes, son los que más participan en AANF y en AAIF. Por lo tanto, para los hombres no es un inconveniente vivir en un hogar con varias personas dependientes. Sin embargo, las mujeres que viven con su pareja, con hijos y con otras personas dependientes son las que menos participan en actividades de aprendizaje. Así que, mientras la formación de las mujeres se ve influenciada, negativamente, por el número de personas dependientes que viven en el hogar; los hombres que menos participan en actividades de aprendizaje son los que viven solos o tienen otro modelo de hogar.

Finalmente, el nivel de ingresos netos del hogar es una variable relativa en lo que concierne a su impacto en el género. Por lo tanto, al introducirla en la interacción con AANF, la ratio del modelo es  $\chi^2 (19) = 18.882, p = .464$ . Es decir, que la interacción no es significativa,  $\chi^2 (9) = 7.506, p = .585$ . Con las AAIF se repite la tendencia anterior. Concretamente, la ratio de probabilidad del modelo es  $\chi^2 (18) = 23.911, p = .158$ . Por ello, la interacción sexo x AAIF x

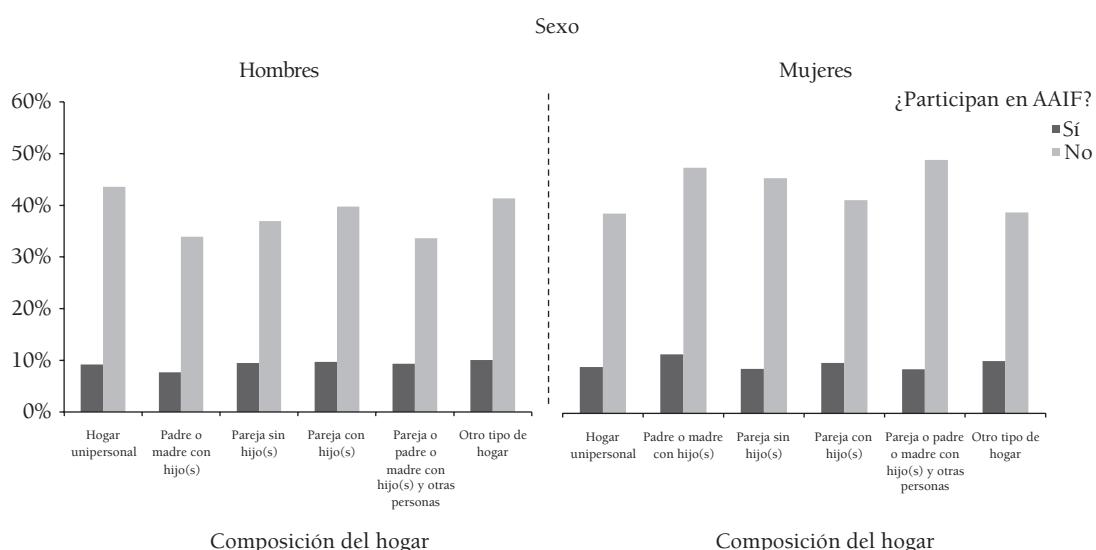
nivel de ingresos netos del hogar no es significativa,  $\chi^2 (9) = 14.343, p = .111$ . Ambos resultados reflejan que el nivel de ingresos netos del hogar no causa ningún efecto significativo en la participación de hombre y mujeres en AANF y AAIF.

Todos los análisis mostrados en relativos a las variables analizadas en relación al género confirman la segunda hipótesis de trabajo (H2) en los casos de: motivos de participación, edad, nacionalidad y clase social. El resultado concerniente al resto de variables refuta la hipótesis, puesto que no todas las variables estudiadas en relación al género afectan la participación de hombres y mujeres en AANF y AAIF.

## Discusión

El artículo parte de la encuesta EADA-11 (INE, 2011a), administrada a más de 17.000 españoles, cuyo objetivo es conocer las actividades de formación y aprendizaje realizadas por la

**FIGURA 8. Análisis de la participación en AAIF según el sexo de acuerdo a la composición del hogar de los participantes**



población adulta en España. Al respecto, se plantea un análisis de las actividades de aprendizaje no formal e informal y se ofrece un análisis de dichas actividades desde la perspectiva del género.

Una de las conclusiones extraídas —y que se ha visto confirmada por datos aportados por la OCDE (2007)— es la tendencia de los hombres a una mayor cualificación que las mujeres. Así, y a pesar de que la diferencia observada es pequeña, la participación en actividades de aprendizaje no formal e informal es más alta en hombres que en mujeres.

Tal y como se ha mostrado a lo largo del artículo, se han identificado las variables que inciden principalmente sobre dicha participación (Da Silva, 2012), a saber 1): los motivos de participación; 2) la edad; 3) la nacionalidad; y 4) la clase social. Por lo que respecta a los motivos, la participación de los hombres, a menudo, está vinculada al trabajo, mientras que la de las mujeres está vinculada a motivos personales o no directamente relacionados con el trabajo. Se coincide, por tanto, con autores como Flannery (2000) y Miller (1986) en el establecimiento de un enfoque de aprendizaje dirigido al aumento de intimidad con los demás por parte de las mujeres, tal vez basándose en una actitud orientada al social *networking*..

Desde una perspectiva más vinculada al género, los resultados sugieren que: 1) la participación en AANF es menor cuanto mayor es la edad, tanto en hombres como en mujeres, si bien la tendencia es más pronunciada en estas últimas; 2) la edad no influye en la participación de hombres y mujeres en AAIF; 3) la nacionalidad no presenta relaciones diferenciales de participación en AANF y AAIF; y 4) los ingresos netos del hogar no comportan diferencias en la participación en AANF y AAIF.

Resulta oportuno señalar que si bien la afirmación de Da Silva (2012) se confirma en las AANF, se refuta en las AAIF. Lo mismo ocurre

con la relación establecida por esta misma autora respecto al género y la clase social, estudiada por la EADA-11 como ingresos netos mensuales por unidad familiar. Aunque la clase social es utilizada como justificación de una menor participación de las mujeres en actividades de aprendizaje, esta realmente no juega un papel tan significativo, influyendo otras variables como la edad o la “experiencia en la vida”. Por lo tanto, únicamente se respalda el planteamiento de que la edad influye en las diferencias de género únicamente en el caso de las primeras.

El aprovechamiento de las encuestas coordinadas por el Eurostat, y concretamente de la encuesta EADA-11 (INE, 2011a), permite tener acceso a datos nacionales para analizar en profundidad sus resultados. Aunque en este artículo se ha optado por enfocar la investigación en el estudio de las actividades de aprendizaje no formal e informal desde la perspectiva del género, los datos EADA-11 también permiten su análisis por comunidades autónomas en relación a la participación en actividades de aprendizaje, las dificultades asociadas a la misma, la búsqueda de información, las posibilidades de aprendizaje, los conocimientos lingüísticos e informáticos, y la participación cultural.

En definitiva, un análisis como el presentado aquí es una tarea que parte de la ventaja de la recogida previa de datos; permitiéndonos a) confirmar una menor participación —en general— de las mujeres, sobre todo cuando estas son más mayores, tienen un nivel educativo básico, están casadas y no tienen un trabajo remunerado; y b) respaldar a Solsona (2002) en la necesidad de abandonar la presencia de estereotipos de género sobre el trabajo y la profesión, y de no considerar el trabajo femenino como menos cualificado.

Todas estas limitaciones afectan al desarrollo profesional de la mujer, con una desventaja en comparación con el hombre. Asimismo, estas limitaciones se ven reflejadas en la autopercepción

de las mujeres, que también afecta a su propia construcción del género. Como Hayes (2001) y Ventura (2008) indican, el sexo femenino ocupa una posición de menor poder por su propia percepción —entre otros—, por lo que no es de ayuda que los motivos de participación de las mujeres en actividades de aprendizaje no formal e informal estén más relacionados con razones personales. Esta tendencia es apoyada por Lowe (2000) al señalar que, en el caso de las mujeres, el aprendizaje responde a una tradición cultural, la cual las coloca en clara desventaja con respecto a los hombres. Por lo tanto, es importante y necesario que sean las propias mujeres las que inicien el cambio en la percepción que tienen de ellas mismas; es necesario una educación no discriminatoria, que sirva de apoyo a las mujeres con tal de que mejoren su situación profesional respecto a los hombres y demuestren que no son el sexo débil (Solsona, 2002).

Resulta evidente que las investigaciones y prácticas sobre género y formación deben encaminarse a potenciar el aprendizaje que desarrollan hombres y mujeres fuera del sistema educativo reglado, considerando por igual las capacidades y habilidades de ambos sexos. De esta manera, se podrá contribuir al desarrollo profesional de la mujer y permitirle modificar su autopercepción con respecto al sexo opuesto, ayudándola a redirigir los motivos por los que participa en actividades de aprendizaje no formal e informal hacia motivos vinculados a su promoción profesional. Del mismo modo, es importante hacer hincapié en políticas que faciliten la conciliación de la vida laboral y familiar de las mujeres, tanto en su desarrollo profesional como en su desarrollo formativo dado que es una parte esencial para reducir la brecha entre ambos sexos en relación a su aprendizaje a lo largo de la vida.

---

## Notas

<sup>1</sup> La denominación de la implantación en España de la AES es: “Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en las Actividades de Aprendizaje” (EADA).

<sup>2</sup> En la BBDD de las respuestas recolectadas con la encuesta EADA-11 se utiliza la variable sexo como sinónimo de género, dado que las opciones de respuesta son: hombre o mujer.

---

## Referencias bibliográficas

---

- Abreu, M. L. M. (2006). La violencia de género: entre el concepto jurídico y la realidad social. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 8 (2), 1-13.
- Anker, R. (1997). La segregación profesional entre hombres y mujeres. Repaso de las teorías. *Revista Internacional del Trabajo*, 116 (3), 343-370.
- Castillo, J. J., Alas-Pumariño, A., y Santos, M. (2000). *Identification, assessment and recognition of non-formal in Spain*. Thessaloniki: CEDEFOP.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erkbaum Associates.
- Comisión Europea (1995, Noviembre 29). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado de <http://goo.gl/fWYrgI>
- Comisión Europea (2012, diciembre 22). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de <http://goo.gl/kUDPZk>

- Consejo de la Unión Europea (1975, febrero 10). Reglamento nº 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional. Recuperado de <http://goo.gl/egcG5g>
- Consejo de la Unión Europea (2008, mayo 22). *Proyecto de conclusiones del Consejo sobre la eliminación de los estereotipos de género en la sociedad*. Recuperado de <http://goo.gl/jIiesA>
- Cross, J. (2007). *Informal learning. Rediscovering the Natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Da Silva, E. (2012). Lifelong learning and gender identity. En J. Ostrouch-Kamińska, C. Fontanini y S. Gaynard (eds.), *Considering gender in adult learning and in academia: (in)visible act* (pp. 45-51). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un Tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Dyer, S. K. (2003). *Women at work*. American Association of University Women Educational Foundation. Recuperado de <http://goo.gl/lkhB4x>
- Eurostat (2013a). *Continuing Vocational Training Survey (CTVS)*. Recuperado de <http://goo.gl/wzhvib>
- Eurostat (2013b). *Adult Education Survey (AES)*. Recuperado de <http://goo.gl/J007kp>
- Fernández-de-Álava, M. (2014). *El aprendizaje informal en comunidades de práctica virtuales en la administración pública: evaluación y acreditación* (tesis doctoral inédita). Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Flannery, D. (2000). Connection. En E. Hayes, D. D. Flannery, A. K. Brooks, E. J. Tisdell, y J. M. Hugo (coords.), *Women as Learners: The Significance of Gender in Adult Learning* (pp. 111-138). San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace. Unmasking Human Resource Development*. Londres: Routledge.
- Guzmán, V. (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hayes, E. R. (2001). A New Look at Women's Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 35-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/ace.6>
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2011a). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA)*. Recuperado de <http://goo.gl/lrurf9>
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2011b). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje (EADA). Documento base para el Cuestionario CAPI*. Recuperado de <http://goo.gl/ZRq3tj>
- INE, Instituto Nacional de Estadística Español (2012). *Encuesta sobre la Participación de la Población Adulta en Actividades de Aprendizaje 2011 (EADA-11). Informe metodológico*. Recuperado de: <http://goo.gl/gI1Byn>
- Kahn, L. M. (2012). Labor market policy: A comparative view on the costs and benefits of labor market flexibility. *Journal of Policy Analysis and Management*, 31(1), 94-110. doi: 10.1002/pam.20602
- Lowe, G. S. (2000). *The quality of work: A people-centered agenda*. Toronto: Oxford University Press.
- Marsick, V. J. (2012). ¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo? En J. Gairín (ed.), *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 74-93). Madrid: Wolters Kluwer España.

- Marsick, V. J. y Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Miller, J. B. (1986). *Toward a New Psychology of Women*. Boston: Beacon Press.
- OCDE (2007). *Qualifications and Lifelong Learning - Circular Política*. OCDE: París.
- Reskin, B. F. y Padavic, I. (1994). *Women and men at work*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Singh, M. (2005). *Recognition, Validation and Certification of informal and non-formal learning. Synthesis report (draft)*. UNESCO Institute for Education. Recuperado de <http://goo.gl/hcq03n>
- Solsona, N. (2002). Mujer y ciencia. En A. González y C. Lomas (coords.) *Mujer y educación* (pp. 47-57). Barcelona: Editorial Graó.
- Spierings, N., Smits, J., y Verloo, M. (2010). Micro-and Macrolevel Determinants of Women's Employment in Six Arab Countries. *Journal of Marriage and Family*, 72 (5), 1391-1407. doi: 10.1111/j.1741-3737.2010.00772.x
- Stromquist, N. P. (1995). Romancing the State: Gender and Power in Education. *Comparative Education Review*, 39 (4), 423-454. DOI: <http://dx.doi.org/10.1086/447339>
- Tomàs, M. (1997). *Temes bàsics d'organització i gestió d'institucions d'educació no formal*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- UNESCO (1997, Julio 14). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. Recuperado de <http://goo.gl/BzWeB>
- Ventura, A. (2008). Normativa sobre estudios de género y universidad. *Feminismo/s*, 12, 155-184.

## Abstract

*The current situation of gender differences in non-formal and informal learning activities in the Spanish adult population*

**INTRODUCTION.** The need of continuous and lifelong training is an issue that has prevailed since the last century (European Commission, 1995; European Council, 1975; Delors, 1996; Marsick & Watkins, 1990). In this regard, we observe changes in the ways of learning highlighting those that take place outside formal educational and training institution and that do not depend directly on the trainer or structured processes. **METHOD.** This paper starts from the results obtained in the Adult Education Survey (EADA, by its Spanish acronym). Specifically, the collection method is a computer-assisted personal interview, through stratified random sampling, of 153 items to 17,829 Spanish persons. In this sense, it has a twofold aim (1) to analyze if there are gender differences in non-formal and informal activities carried out; and, if so, (2) to identify the variables associated with these differences. Therefore, we use descriptive and inferential statistics of the most important variables. **RESULTS.** The outcomes indicate significant differences between male and female sexes in regards to age, nationality and social class for taking part in non-formal and informal learning activities. **DISCUSSION.** Finally, we point out the limitations of these variables in women's professional development, and we make proposals for progressing in the elimination of these differences.

**Keywords:** Gender differences, Lifelong learning, Adults, National surveys.

## Résumé

*Écarts de genre parmi la population adulte en matière de participation aux activités d'apprentissage non formel et informel. La situation actuelle de l'Espagne*

**INTRODUCTION.** Le besoin croissant d'une formation permanente et tout au long de la vie est un sujet qui règne depuis le siècle passé (Comision Européen, 1995; Conseil de l'Union Européen, 1975; Delors, 1996; Marsick & Watkins, 1990). Fruit de cela, on constate nouvelles formes d'apprentissage qui fait saillie celles qui ont lieu dehors les institutions éducatives et formatives formelles et qui ne dépendent pas, directement, d'un formateur ou d'un procès structuré.

**MÉTHODE.** Cet article provient des résultats obtenus au cours de 'l'Enquête sur la Participation des Adultes à des Activités d'Apprentissage' administrée en 2011. Concrètement, on passe une enquête (entretien personnelle) assisté par un échantillonnage systématique avec des points de départ aléatoires de 153 items à 17,829 Espagnols. À ce sujet, l'objectif est double : (1) analyser s'il y a différences entre les genres par rapport à sa participation à des activités d'apprentissage formel et informel; et, dans l'affirmative, (2) identifier les variables associées. Pour ce faire, on fait des analyses statistiques (descriptives et inférentielles) des variables plus importantes.

**RÉSULTATS.** Les résultats permettent constater l'existence des différences significatives entre le genre et la participation des adultes à des activités d'apprentissage formel et informel, et déterminer les variables qui ont une incidence sur elles, surtout les relatives aux motifs de participation, âge, nationalité et classe sociale. **DISCUSSION.** Finalement, on signale les limitations de ces variables au développement professionnel des femmes et on propose comment progresser vers la suppression de ces différences.

**Mots clés:** Différences entre les genres, Apprentissage tout au long de la vie, Adultes, Enquêtes nationales.

## Perfil profesional de las autoras

### Carla Quesada-Pallarès (autora de contacto)

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es Investigadora Post-doctoral en el Leeds Enterprise Centre de la Leeds University Business School (Reino Unido). Su investigación se centra en dos temáticas importantes; por un lado, en la evaluación de la formación continua haciendo hincapié en temas de género y participación en formación, transferencia de la formación y predicción de la eficacia de la formación. Y por el otro, en la educación en emprendeduría en estudiantes de educación secundaria y educación superior.

Correo electrónico de contacto: c.quesada-pallares@leeds.ac.uk

Dirección para la correspondencia: G.02a, 17 Springfield Mount, Leeds University Business School, University of Leeds, LS2 9NG, Leeds, United Kingdom.

### Miren Fernández-de-Álava

Doctora en educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es personal investigador en formación del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB y miembro del Equipo de Desarrollo Organizacional (SGR2005-, SGR2009-397, SGR2014-176). Su principal línea

de investigación se centra en el aprendizaje informal en el puesto de trabajo y cómo este tipo de aprendizaje puede ser reconocido y certificado.

Correo electrónico de contacto: miren.fernandez@uab.cat

**Edith Mariana Rebollar-Sánchez**

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Becada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), en el marco de las becas MAEC-AECID para extranjeros. Actualmente es coordinadora académica dentro de la Subdirección de Capacitación y Actualización Docente en México. Su principal línea de investigación se centra en género y formación, concretamente en los planes de estudio.

Correo electrónico de contacto: marianresa@gmail.com