
El impacto de las estancias internacionales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos

The impact of international stays on the development of competences in phd students and their transfer in different contexts

Simran Vazirani Magnani

Universitat de València, España
Simran.Vazirani@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-2047-5199>

Carmen Carmona

Universitat de València, España
Carmen.Carmona@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-9276-0984>

Nerea Hernaiz Agreda

Universitat de València, España
Nerea.Hernaiz@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-6240-3102>

Tamar Shuali

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España
Tamar.Shuali@ucv.es
<https://orcid.org/0000-0002-2444-1527>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-02-12
Aceptado: 2019-05-20
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N., & Shuali, T. (2019). El impacto de las estancias internacionales en el desarrollo de competencias en estudiantes de doctorado y su transferencia en diversos contextos. *Publicaciones*, 49(1), 79–91. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9854

RESUMEN

El profesorado se enfrenta a crecientes y cambiantes demandas sociales que requieren una actualización constante de las competencias profesionales. En este sentido, el *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* plantea la importancia del papel de la enseñanza y el aprendizaje en diversos entornos y en cooperación con el mundo laboral y de la investigación. De hecho, estas competencias pueden ser desarrolladas, entre otras posibilidades, mediante las experiencias de estancias internacionales. El objetivo de esta investigación es examinar, mediante entrevistas, el papel de las estancias en el desarrollo de las competencias de estudiantes de doctorado y su posterior transferencia al alumnado universitario. En general, los resultados indican que las estancias de investigación contribuyen al crecimiento personal y profesional, y permiten adquirir competencias comunicativas e interculturales e, incluso, metodologías innovadoras aplicables en un contexto universitario.

Palabras clave: estancias internacionales, competencias, Educación Superior, doctorandos

ABSTRACT

Teachers face growing and ever-changing social demands that require updating constantly professional competences. In this sense, the *European Higher Education Area (EHEA)* raises the importance of the role of teaching and learning in diverse environments and in collaboration with the world of work and the field of research. In fact, these competences could be developed, among other possibilities, through the experience of stays abroad. The aim of this research is to examine, through interviews, the role of the stays in the development of competences of PhD students and their transfer to university students. The overall results indicate that research stays contribute to the personal and professional growth and allow them to acquire communicative and intercultural competences and, even, innovative methodologies applicable in a university context.

Key words: stays abroad, competences, Higher Education, PhD students

Introducción

La internacionalización es asumida como un proceso que se sustenta en el paradigma de la flexibilización curricular, y amplía sus horizontes con la experiencia vital asociada a la participación en otros contextos institucionales y culturales (Solís, 2016). Desde esa perspectiva, la internacionalización es un aspecto clave que se valora en los sistemas educativos de todo el mundo. Principalmente en educación superior (Deardorff, de Wit, Heyl, & Adams, 2012; Luring & Selmer, 2010), y en otros contextos educativos, como la educación primaria y secundaria, aunque la investigación sigue siendo escasa en esos contextos (Byram, 2012; Yemini, 2012, 2014; Yemini & Giladi, 2015).

En la actualidad, el profesorado se enfrenta a crecientes y cambiantes demandas sociales (Torelló, 2011) que requieren una actualización constante de sus competencias profesionales. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea la importancia del papel de la enseñanza y el aprendizaje en diversos contextos y en colaboración con el mundo laboral y de la investigación. Por tanto, la formación a lo largo de la vida del profesorado ha de adecuarse a los nuevos cambios y demandas de los colectivos implicados en la educación (profesorado, alumnado, familias y administraciones).

En esta misma línea, desde la Comisión Europea (2005) se plantean unos principios comunes para las competencias y cualificaciones de los docentes que, a pesar de no encontrarse enfocados en la Educación Superior, Tejada (2013) los considera aplicables a los docentes universitarios. Estos principios son: la alta cualificación, aprendizaje permanente, colaboración y movilidad. Este último, es considerado un componente esencial para la formación inicial y continua, y fundamental para el desarrollo profesional (Comisión Europea, 2005; Sahlberg, 2010).

En cuanto a investigación en las universidades, la finalidad básica del EEES es conformar una red internacional investigadora y formativa entre los países miembros que pueda promover el desarrollo de acciones comunes a partir de la búsqueda de sinergias entre las universidades y la sociedad (Castro et al., 2010). Para ello, el Doctorado ha de partir de un modelo de formación que sitúe al doctorando en el centro de la investigación posibilitando calidad, innovación, movilidad e internacionalización de los investigadores en formación (Eurydice, 2015), así como potenciar competencias clave para la investigación de los estudiantes de doctorado (Hernández-Pina & Díaz-Martínez, 2010).

Los estudios doctorales actuales en España han experimentado cambios constantes hasta llegar a la configuración actual con el Real Decreto RD/99/2011, que regula las condiciones necesarias para que los estudios doctorales ocupen un lugar central en la formación investigadora, y su organización por los estatutos de las Universidades (Jiménez-Ramírez & Sevilla, 2017).

Por tanto, el eje fundamental en los Programas Doctorales ha sido la de promover la movilidad de los doctorandos y la internacionalización de las enseñanzas, acogiendo a estudiantes de otros países, fomentando las estancias de los doctorandos en universidades extranjeras, incorporando profesorado y doctorandos extranjeros, o promoviendo la Mención Internacional de las tesis (Jiménez-Ramírez, 2017).

Con base en lo anterior, las estancias internacionales permitirían desarrollar las competencias comunicativas en diversas lenguas, servirían de pilar en la colaboración de proyectos conjuntos; estimulando la capacidad para adaptarse a diversos sistemas educativos y entornos de trabajo; facilitando la transferencia contextualizada de prácticas docentes eficaces y de calidad (Sanhueza, Paukner, San Martín, & Friz, 2012).

Hasta la actualidad, existen muchos estudios que han tratado sobre la movilidad estudiantil y los beneficios que ello conlleva, como es, la mejora en las habilidades sociales, conocimiento de otros contextos, capacidad de trabajar con personas de otras culturas, conocimientos de idiomas o la mejora de la competencia comunicativa (Adalid, Carmona, Vidal, & Benlloch, 2018; Comisión Europea, 2014). También, una mayor adaptabilidad, mayor competencia intercultural, además de encontrarse mejor preparados para el empleo y el trabajo en el futuro (Carmona, Marhuenda, Hernaiz-Agreda, & Navas, 2018), son otros de los beneficios que, Engel (2010) encontró en su estudio. Todas estas competencias también pueden ser adquiridas por los docentes y estudiantes de doctorado que realicen estancias en universidades extranjeras, colectivo este último que no ha sido estudiado en profundidad.

Mediante el estudio de Bracht et al. (2006) se obtuvo que la movilidad académica del profesorado a otras universidades ayuda a mejorar el número de contactos internacionales, posibilita la colaboración en el diseño de metodologías docentes innovadoras en el aula, y a que se adquiera y desarrolle un mayor conocimiento académico e investigador. Asimismo, permite conocer a los docentes cómo funciona la Educación Superior en otros contextos, competencias interculturales del propio profesorado y

mayor dominio de una lengua extranjera. En esa línea, Engel (2010) también demostró que los docentes que realizaron estancias en otras universidades mejoraron sus competencias interculturales, hicieron un mayor uso de publicaciones científicas en lenguas extranjeras, pudieron participar y colaborar en los programas del país de acogida, realizaron contactos internacionales, y pudieron ampliar y conocer otra visión diferente sobre el contenido de la materia en la que eran especialistas.

Datos similares a los anteriores se pueden encontrar en Vogt (2016) que plantea que las estancias internacionales permiten que el profesorado no solo tenga la posibilidad de mejorar su competencia lingüística e intercultural, sino también de experimentar una distinta 'cultura profesional', conocer una institución complemente diferente a la propia, reflexionar sobre las prácticas de gestión universitaria, y así poder utilizar otras competencias necesarias en su día a día. En Janson, Schomburg y Teichler (2009) también se menciona que la movilidad internacional permite que los docentes adquieran conocimientos sobre la estructura y los modos de trabajar en la Educación Superior de la institución de acogida, mejorar las competencias lingüísticas e interculturales y su conocimiento académico.

Es decir, se ha observado que el desplazamiento a otros países permite al individuo sumergirse en culturas distintas y aprender lenguas diferentes a la propia, apuntando directamente a favorecer competencias comunicativas interculturales y otras competencias para la mejora personal y profesional (Sanhueza et al., 2012).

Por otro lado, a partir del estudio de Barbosa et al. (2017) se obtiene que el éxito de la experiencia de movilidad del profesorado depende de las oportunidades que tenga de participar en una investigación conjunta con otros miembros internacionales, las relaciones y las redes que sea capaz de crear, y la oportunidad que tenga de observar y conocer otros entornos culturales.

Sin embargo, la experiencia y los conocimientos adquiridos por los docentes en otras universidades internacionales no sólo ayudarían a enriquecer a la propia persona sino también producirían cambios en la institución (Haug, 2016) y en los miembros que la forman, por ejemplo, a partir del uso de nuevas metodologías, formas de percibir e interpretar la realidad, nuevas colaboraciones y formas de trabajar, etc. En otro estudio, Janson et al. (2009), obtienen en sus resultados que la movilidad docente es beneficiosa para la institución de acogida (profesorado, alumnado y otros agentes) y la propia institución, en donde los docentes señalaron que mediante esta experiencia eran más capaces de proporcionar recomendaciones o consejos útiles a sus estudiantes sobre la movilidad a otras universidades y además proporcionarles conocimientos sobre diferentes países.

Por todo ello, el estudio pretende analizar las competencias que se adquieren a partir de la movilidad de estudiantes de doctorado que han obtenido una ayuda destinada a la contratación de Personal Investigador en Formación (PIF) y, por tanto, son estudiantes que posiblemente se dediquen a la profesión docente e investigadora. Además, el estudio examina cómo el PIF realiza en sus grupos de investigación, departamentos, o el propio alumnado, la transferencia de conocimientos y habilidades adquiridas durante la estancia de movilidad.

La investigación se centra en un primer estudio piloto, ya que tal y como indica Mendoza y Ortiz (2016), el análisis de la movilidad de estudiantes de doctorado es un tema

relativamente inexplorado en la literatura, pero de especial relevancia. Según Jiménez-Ramírez (2017) los programas de doctorado en la actualidad no solo tienen la función de formar para la docencia universitaria sino también contribuir a la formación de investigadores que puedan integrarse en cualquier contexto internacional y en adquirir un conjunto de competencias necesarias y transferibles a las propias instituciones.

Metodología

El objetivo de este estudio es conocer en profundidad el papel que juegan las estancias internacionales en el desarrollo de las competencias de estudiantes de doctorado y su transferencia en diferentes contextos, para en un posterior estudio diseñar y administrar un cuestionario a una muestra representativa de estudiantes de doctorado. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa, donde el instrumento de recogida de información fue una entrevista semiestructurada con 38 preguntas. La duración de las entrevistas fue aproximadamente de 30 min cada una.

La muestra del estudio piloto está compuesta por estudiantes de doctorado con una beca de Formación de Profesorado Universitario (FPU). Consta de tres mujeres de una universidad pública de la Comunidad Valenciana, con edad comprendida entre 28 y 30 años que han realizado una estancia en otra universidad en el 2017. Concretamente, los países de destino fueron: un país del este de Europa (entrevistada 1), un país del centro de Europa (entrevistada 2) y en un país anglosajón (entrevistada 3).

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente, y posteriormente se llevó a cabo el análisis de contenido (Hesse-Biber & Leavy, 2006; Rubin & Rubin, 1995).

El Análisis de Contenido ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso en profundidad, y permite analizar y cuantificar los elementos y materiales de la comunicación humana (Holsti, 1969; Krippendorff, 2004).

Resultados

Los resultados del estudio piloto indican que en general las experiencias de movilidad han sido positivas para todas las participantes. A continuación, se detallan los aspectos relevantes que se han obtenido del análisis e interpretación de la información de las entrevistas. En cuanto a las características sociodemográficas de las entrevistadas, las tres son jóvenes, mujeres, y han trabajado previamente en otros contextos no universitarios. Además, hay que destacar que las tres se consideran personas comprometidas con la universidad.

En relación a la experiencia de movilidad previa, la entrevistada 1 ha viajado alguna vez a otro país, pero no como estancia y presenta un nivel de inglés medio, la entrevistada 2, sí había viajado por muchos países de Europa por motivos de ocio y tiempo libre, como Italia, Francia, Luxemburgo, Holanda, Austria y, otros motivos como la realización de cursos en el extranjero, y participación en congresos. Presenta un nivel de inglés C1. Por último, la entrevistada 3 viajó a su país de destino de estancia tres meses antes para conocer la cultura de acogida y mejorar su nivel de inglés que es un nivel medio (B2). Los datos mencionados con anterioridad se pueden ver reflejados en la Tabla 1.

Tabla 1

Características personales y experiencias previas a la estancia

Entrevistada	Antes de Estancia
Entrevistada 1	-Impulsiva y trabajadora -Experiencia laboral previa -Idiomas: castellano, valenciano e inglés medio -Sin experiencia de estancias similares
Entrevistada 2	-Trabajadora y responsable -Experiencia laboral -Idiomas: castellano, valenciano e inglés (C1) -Con experiencia en estancias similares
Entrevistada 3	-Abierta y sociable -Experiencia laboral -Idiomas: castellano, valenciano e inglés (B2) -Estancia previa en el mismo país (3 meses)

En cuanto a la motivación para realizar la estancia en el extranjero, las tres entrevistadas estaban de acuerdo que era importante para la temática de su tesis y necesaria para ampliar su visión y colaborar con otros grupos de investigación, tal y como se indica a continuación:

Porque es importante el intercambio de experiencias y de aprendizaje con otros grupos de investigación relacionados con la temática de tu tesis. Destacar también el poder visualizar otras perspectivas y poder colaborar con otros grupos de investigación (entrevistada 1).

Además, se aprecia el hecho de que diferentes perspectivas sobre el enfoque de la tesis puedan enriquecer y dar valor añadido:

Porque necesito hacer mi trabajo de campo fuera de España y considero pertinente que sea con una persona experta en mi tema de la tesis y en un entorno internacional, ayudará a que mi tesis avance y tener una perspectiva diferente sobre la temática que estoy trabajando (entrevistada 2).

Porque el estudio que estoy haciendo versa sobre ese país, sobre Inglaterra y puedo aprender con otros grupos de investigación (entrevistada 3).

En cuanto a la experiencia docente en la institución de acogida, las tres entrevistadas tuvieron la posibilidad de participar e intervenir en actividades formativas, reuniones con el supervisor en el centro universitario de acogida, y el grupo de investigación, así como, en el caso de la entrevistada 2, colaborar en la organización de una jornada internacional. Los resultados indican que las tres entrevistadas tuvieron una integración positiva por las razones que se argumentan a continuación:

Me están dejando mucha autonomía, me han puesto un lugar de trabajo, tengo un despacho en el que puedo consultar con ellos cada duda que tenga, puedo utilizar los recursos de la universidad y a la hora de trabajar trabajo con ellos, me siento muy integrada dentro de la cultura del grupo, es muy importante el sentirme una más. Ambas partes hemos sido facilitadores, tanto yo he sido capaz de integrarme a su cultura y ellos a la mía, que realmente ha sido porque la cultura es muy similar (entrevistada 1).

Enseguida me adapté, me comunicaba en inglés de forma fluida y cualquier cosa que necesitaba o tenía duda me ayudaban a resolverlo rápidamente (entrevistada 2).

La mayoría de las personas son de mi campo y son latinos casi todos, y la barrera lingüística no está siendo un problema al no tener un alto manejo del idioma. Además, el trabajo ahí es en equipo y te ayudan mucho, el día que voy siempre te preguntan por el proceso (entrevistada 3).

La relación con los miembros de la institución de acogida fue positiva en las tres entrevistas, ninguna de ellas tuvo ninguna dificultad para relacionarse en este nuevo contexto y sus miembros. En los tres casos se relacionaban con personas españolas o latinas y también con estudiantes locales y de otras nacionalidades ya fuese dentro o fuera de la institución. Este resultado se resume en la Tabla 2, donde se indican las experiencias en las universidades de acogida.

Tabla 2

Experiencia en la institución de acogida (actividades, apoyo, barreras y relaciones)

Entrevistada	Durante la Estancia
Entrevistada 1	-Observación de seminarios. Participación en actividades formativas -Apoyo y autonomía (centro) -Amistades con personas de Sudamérica o del país de destino
Entrevistada 2	-Colaboración en la organización de jornadas. Reuniones con el docente y su grupo de investigación -Apoyo del centro. No hay barreras lingüísticas -Amistades con diferentes culturas (incluido país de destino y España)
Entrevistada 3	-Cursos de formación. Reuniones con el docente -Apoyo del centro. No hay barreras lingüísticas (estudiantes latinos) -Relación con personas de otros países y España

A pesar de que las entrevistadas no tuvieron que enfrentarse con ninguna dificultad para relacionarse en este nuevo contexto, sí encontraron diferencias culturales que fueron integrando en su modo de vida:

Ellos no expresan tanto las emociones, están todo el rato en silencio, para mí es un choque cultural, yo estoy hablando contigo y estoy chillando. Cada vez que voy al servicio se me oye, a ellos no se les oye, la comida, los horarios son muy diferentes. Aunque no expresar las emociones me cuesta, me adopto a todo, me doy cuenta de que ahora soy más silenciosa (entrevistada 1).

El aprovechamiento de las horas de luz y el aprovechamiento del día en general son rasgos de la cultura polaca y europea en general que he integrado en mi modo de vida (entrevistada 2).

(...) para los británicos romper alguna regla puede significar mucho, por ejemplo, llegar tarde, tienes que llegar siempre 10 minutos antes y esperar tú y ellos no te tengan que esperar a ti. Los formalismos de tipo horario sí que lo cumplo, yo soy muy puntual, no me ha sido ningún choque. También, da la sensación de que quieren quedar muy bien contigo, en España somos menos acogedores, pero hacemos que esa relación dure más, sea más auténtica (entrevistada 3).

En cuanto a la adquisición de competencias, las tres entrevistadas indican que la estancia en otra universidad internacional ha permitido que puedan desarrollar distintas competencias tanto a nivel personal como profesional (visibles en la Tabla 3).

Tabla 3

Competencias adquiridas a partir de la estancia

Entrevistada	Competencias
Entrevistada 1	-Lingüística; Intercultural y Comunicativa; Habilidades sociales
Entrevistada 2	-Lingüística; Comunicativa; Capacidad crítica y autocrítica; Trabajo en equipo en contextos internacionales; Afrontación de situaciones nuevas en contextos diversos; Habilidades de investigación; Creatividad y Resolución de problemas
Entrevistada 3	-Comunicativa; Intercultural; Investigadora y Capacidad crítica

A nivel personal, las entrevistadas señalan que principalmente han adquirido mayores competencias comunicativas e interculturales:

Sobre todo el estar fuera, separado de tus amigos, familia, la supervivencia y las habilidades comunicativas han mejorado. Adquirí mayor flexibilidad, me adopté más, que no pasa nada si hay cambios; fui más prudente, al ser una cultura diferente hay cosas que no lo reciben de la misma manera; me siento más solidaria, cuando estas fuera de tu país valoras que te ayuden y tú ayudas mucho más, claro porque estás sola (entrevistada 1).

Creo que he adquirido más experiencia en cuanto a la comunicación intercultural, lo que me facilita entablar relaciones personales en otros países. He mejorado en relacionarme con personas de diferentes culturas y tengo mejor comprensión de las costumbres de otras culturas (entrevistada 2).

He desarrollado más la escucha, la empatía y la resiliencia (entrevistada 3).

Por otro lado, a nivel profesional, las entrevistadas indican que pudieron conocer otras formas de trabajar, de enfocar la investigación y de relacionarse:

La manera que tienen de relacionarse, de enfocar la investigación, y cómo hacen los artículos y el seguimiento que hacen porque eso ellos lo hacen muy bien (entrevistada 1).

Me veo un poco más capacitada para trabajar en otro entorno internacional diferente ya que he incorporado en mi rutina diaria hábitos polacos de trabajo, ejemplo, el aprovechamiento del día con descansos cortos. Debido a la estancia, tengo un mejor aprovechamiento del tiempo, autogestión del trabajo, etc. (entrevistada 2).

He adquirido otras formas de ver la investigación, otras dinámicas para ver en clase a nivel profesional. Me gustaría ser más interactiva con el alumnado (entrevistada 3).

Asimismo, los resultados indican que las doctorandas transferirán esta experiencia a su alumnado, promoviendo en sus clases las estancias internacionales:

Concienciar de la importancia de realizar estancias en el extranjero (entrevistada 1).

Los resultados de la Figura 1 indican que las palabras que más se repiten durante las entrevistas han sido: cultura (59), competencias (35), estancia (30), competencias interculturales (29), competencias comunicativas (27), inglés (23), trabajo (17), grupo (16), entorno (16), acogida (15), universidad (15), idioma (15), tesis (15), amistades (14) y relación (14). Las entrevistadas hacen referencia a estos términos que comparten entre ellos la vivencia experimentada por las doctorandas y las competencias adquiridas a partir de este proceso de movilidad. Sin embargo, se puede observar que palabras relacionadas con la idea de transferencia, no son de las más explícitas durante las entrevistas.

Discusión y conclusiones

Alves y de la Peña (2013) indican que la persona que se traslada a otra cultura se expone a nuevos estímulos culturales que deberá interpretar, comprender y adaptar. Es por esto que existen una serie de acciones para disminuir el choque cultural como son, el contacto con otras culturas, la similitud entre la cultura de origen y la nueva, el idioma, las competencias, actitudes y valores del sujeto. A partir de los resultados, hemos observado que las tres experiencias vividas por las entrevistadas han sido positivas, puesto que además tenían características personales como: ser personas abiertas, responsables y trabajadoras, y que estaban dispuestas a conocer el nuevo contexto y colaborar con un grupo diferente y nuevo de investigación en un país y universidad diferentes. Asimismo, una de ellas (entrevistada 3) fue a su país de destino previamente para conocer la cultura y mejorar su dominio lingüístico o por ejemplo la entrevistada 2 había realizado estancias previas parecidas que posiblemente facilitarían el proceso de integración. O incluso como señala la entrevistada 1 la integración a la cultura del país de acogida no fue difícil por la similitud entre la cultura de origen y la de destino.

Los resultados indican que, ambos tanto las entrevistadas como los miembros que forman parte de la institución de acogida han sido facilitadores de esa integración, ya que como se muestra en el análisis de contenido del discurso, estuvieron dispuestos a apoyarlas, al ofrecerles la autonomía necesaria, permitirles usar los recursos, intervenir, participar y formar parte del equipo de investigación. Las relaciones fueron positivas y no hubo ninguna dificultad dentro de la institución de acogida. No obstante, las entrevistadas encontraron algunas diferencias culturales que han ido integrando en su modo de vida, por ejemplo, el trabajar en silencio, no expresar tanto las emociones, la diferencia en los horarios de la comida, los descansos cortos, el aprovechamiento de las horas de luz y del día en general, la puntualidad y el formalismo. Así pues, coincide tal y como indicaban Barbosa et al. (2017), el éxito de la experiencia de movilidad del profesorado depende de las oportunidades que tenga de participar, de las relaciones que se establecen, y del poder observar y conocer otros entornos culturales diferentes.

Las entrevistadas coinciden que esta estancia les ha permitido desarrollarse tanto de manera personal como profesional y académica. No sólo han adquirido competencias comunicativas e interculturales, sino también capacidad crítica y autocrítica, han aprendido a trabajar en equipo en contextos internacionales, han mejorado sus habilidades sociales e investigadoras, entre otras. Estos resultados coinciden con los obtenidos en los estudios de la Comisión Europea (2014), Engel (2010), Janson et al. (2009), Sanhuesa et al. (2012) y Vogt (2016).

No obstante, tal y como señala Haug (2016), las estancias de movilidad también producen cambios en la organización educativa y en los miembros que forman parte de

ella, tanto en la institución de acogida como en la de origen (Janson et al., 2009) como podría ser a partir de nuevas visiones, nuevas metodologías, colaboraciones y maneras de trabajar, etc. Los resultados de este estudio también indican que estos saberes adquiridos por las doctorandas en sus estancias han sido o van a ser transferidos a sus estudiantes mediante la mejora en la metodología llevada en clase, los trabajos y las pautas de corrección o promoviendo en sus clases la importancia de las estancias internacionales. Estos datos coinciden con el estudio de Janson et al. (2009) donde los docentes a partir de las experiencias vividas en las estancias apoyaban y aconsejaban a su alumnado sobre la realización de este tipo experiencias en otros países.

Es relevante señalar las limitaciones y líneas futuras de estudios derivadas de esta investigación piloto. La limitación más importante hace referencia al tamaño de la muestra, ya que de acuerdo al enfoque del estudio se incluyó un número limitado de participantes, esta situación aunada a la naturaleza exploratoria del estudio, dificultan la generalización de los datos. No obstante, la experiencia obtenida tras la realización de las entrevistas desde la misma voz de las participantes que han realizado estancias de investigación durante su formación predoctoral permite plantear algunas líneas futuras de estudio: primera, realizar estudios más amplios que involucren a un número mayor de participantes por diferentes destinos en función de aspectos culturales, organizativos de las universidades y de la capacidad formativa de los doctorandos. En segundo lugar, sería relevante que estudios futuros se centraran en crear indicadores de éxito para la movilidad en investigación, tanto predoctoral como postdoctoral.

En conclusión, este estudio pretende visualizar que la movilidad es un factor clave para la internalización de la universidad; permite desarrollar competencias necesarias para una sociedad interconectada y es un eje fundamental para desarrollar competencias y su transferencia al alumnado y al profesorado. En cuanto a las limitaciones, como ya hemos indicado, es un estudio piloto que tiene como objetivo servir para futuras investigaciones y por tanto combinar distintos instrumentos de recogida de información.

En definitiva, la movilidad docente e investigadora permite establecer vínculos con académicos de diferentes culturas, conocer otros métodos de enseñanza e investigación en contextos, países y universidades diferentes. Por tanto, se promueve el desarrollo profesional, la adquisición de nuevos conocimientos y competencias, y especialmente se brinda la oportunidad al intercambio de nuevas ideas y metodologías en la formación para los doctorandos.

Referencias bibliográficas

- Adalid, M., Carmona, C., Vidal, J., & Benlloch, M. J. (2018). Competencias interculturales en Educación Superior: Aspecto clave para la movilidad. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 97-114.
- Alves, R. D., & de la Peña, A. (2013). Cultural shock: adaptation strategies. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- Barbosa, B., Amaral, C., Filipe, S., Pinheiro, M., Simões, D., & Palva, G. (2017). What makes a mobility champion? Qualitative insights on teachers' mobility experiences. En *Proceeding of the Edulearn 2017, 9th International Conference on Educational and New Learning Technologies*.

- Bateman, S., Gutwin, C., & Nacenta, M. (2008). Seeing things in the clouds: the effect of visual features on tag cloud selections. En *Proceedings of the nineteenth ACM conference on Hypertext and hypermedia* (Pittsburgh, USA), 193-202.
- Bongshin, L., Riche, N. H., Karlson, A. K., & Carpendale, S. (2010). Sparkclouds: Visualizing trends in tag clouds. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 16(6), 1182-1189.
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). The professional value of ERASMUS mobility. *Final Report, International Center for Higher Education Research*.
- Byram, M. (2012). A note on internationalisation, internationalism and language teaching and learning. *Language Learning Journal*, 40(3), 375-381.
- Carmona, C., Marhuenda, F., Hernaiz-Agreda, N., & Navas, A. (2018). Educated for migration? Blind spots around labor market conditions, competence building, and international mobility. *European Educational Research Journal*, 1-16. doi: <https://doi.org/10.1177/1474904118760338>
- Castro, A., Guillén-Riquelme, A., Quevedo-Blasco, R., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2010). Las Escuelas Doctorales: evolución histórica, características y aspectos relevantes para su consolidación en España. *Aula Abierta*, 38, 17-28.
- Comisión Europea (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Recuperado de www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf
- Comisión Europea (2014). *The Erasmus impact study*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Deardorff, D. K., de Wit, H., Heyl, J. D., & Adams, T. (Eds.). (2012). *The SAGE handbook of international higher education*. USA: SAGE publications.
- De Lucía, F., & Saibel, C. A. (2016). Nubes de palabras animadas para la visualización de información textual de Publicaciones Académicas. En COMTEL 2016, *VIII Congreso Internacional de Computación y Telecomunicaciones*, 77-84. Lima, Perú.
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (4), 351-363.
- Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Gómez-Aguilar, D. A., García-Peñalvo, F. J., & Therón, R. (2014). Analítica visual en e-learning. *El profesional de la información*, 23(3), 236-245.
- Hassan-Montero, Y., & Herrero-Solana, V. (2006). Improving tag-clouds as visual information retrieval interfaces. Ponencia presentada en *I International Conference on Multidisciplinary Information Sciences and Technologies*, 25-28. Mérida, Spain.
- Haug, G. (2016). La internalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, (6), 20-29.
- Hernández-Pina, F., & Díaz-Martínez, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Hesse-Biber, S. N., & Leavy, P. (2006). *The practice of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The professional value of ERASMUS mobility-The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn: Lemmens Medien GmbH.
- Jiménez-Ramírez, M. (2017). Los nuevos estudios de doctorado en España: avances y retos para su convergencia con Europa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 123-137.
- Jiménez-Ramírez, M. & Sevilla Merino, D. (2017). El doctorado en España: estudio e implicaciones dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 51-65. doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle35.03
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis: Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research*, 30, 411-433. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2004.tb00738.x>
- Lauring, J., & Selmer, J. (2010). Is university internationalization bad for performance? Examining two different types of diversity. *International Journal of Educational Research*, 49(4-5), 161-171.
- Mendoza, C., & Ortiz, A. (2016). Student on the Move: Academic Career and Life: Transitions of Foreign PhD Student in Barcelona (Spain). *Global Change and Human Mobility*. Springer: Singapore.
- RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, Boletín Oficial del Estado, núm. 35, de 10 de febrero, pp. 13.909-13.926. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: SAGE publications.
- Sahlberg, P. (2010). The secret to Finland's success: Educating teachers. *Stanford Center for Opportunity Policy in Education*, 2, 1-8.
- Sanhuesa, S., Paukner, F., San Martín, V., & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Revista Folios*, 36, 131-151.
- Solís, M. J. (2016). Globalización, internacionalización y educación comparada. *Revista de educación superior del sur global-RESUR*, 2, 121-131.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento-RUSC*, 10(1), 170-184.
- Torelló, Ò. M. (2011). El profesorado universitario: sus competencias y formación. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 15(3), 195-211.
- Vogt, K. (2016). Teaching Practice Abroad for Developing Intercultural Competence in Foreign Language Teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(2), 85-106.
- Yemini, M. (2012). Internationalization assessment in schools: Theoretical contributions and practical implications. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 152-164.
- Yemini, M. (2014). Internationalisation discourse what remains to be said? *Perspectives Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 66-71.
- Yemini, M., & Giladi, A. (2015). Internationalization motivations and strategies of Israeli educational administration programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 423-440.