

Artículo de Investigación

Programas de Doctorado en Educación: Retos, Avances y Perspectivas Internacionales

Doctoral Programs in Education: Challenges, Advances, and International Perspectives

Verónica Riquelme Soto¹: Universidad de Valencia, España.

veronica.riquelme@uv.es

Gemma Cortijo Ruiz: Universidad de Valencia, España.

gemma.cortijo@uv.es

María José Galvis Doménech: Universidad de Valencia, España.

maria.jose.galvis@uv.es

Fecha de Recepción: 29/09/2025

Fecha de Aceptación: 01/10/2025

Fecha de Publicación: 06/10/2025

Cómo citar el artículo

Riquelme Soto, V., Cortijo Ruiz, G. y Galvis Doménech, M. J. (2025). Programas de Doctorado en Educación: Retos, Avances y Perspectivas Internacionales [Doctoral Programs in Education: Challenges, Advances, and International Perspectives]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-20. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2491>

Resumen

Introducción: Este trabajo expone los resultados de un estudio cualitativo realizado con 30 estudiantes de Doctorado en Educación pertenecientes a seis países europeos: Grecia, Rumanía, Hungría, Estonia, Reino Unido y España. Su participación en el *International Doctoral Training Programme Autumn*, coordinado por distintas universidades y entidades europeas, permitió alcanzar dos objetivos principales: por un lado, identificar las diferencias y similitudes entre los programas de doctorado en Educación; y por otro, comprender los principales desafíos que enfrentan los estudiantes durante esta etapa formativa. **Metodología:** El método empleado para la recolección de datos fue el *focus group*. Las intervenciones de los participantes fueron cuidadosamente transcritas y analizadas posteriormente, permitiendo una evaluación crítica de los argumentos expuestos y la formulación de *insights* pertinentes

¹ Autor Correspondiente: Verónica Riquelme Soto. Universidad de Valencia (España).

sobre el proceso doctoral. **Resultados:** Los resultados obtenidos mediante el análisis temático de los grupos de discusión advirtieron notables variaciones organizativas y curriculares entre los programas de doctorado. **Conclusiones:** Las conclusiones del estudio refuerzan la necesidad de promover ajustes en los currículos para mejorar la experiencia educativa y la eficacia en la investigación, destacando, particularmente, la importancia de un enfoque flexible ante las necesidades cambiantes de los doctorandos.

Palabras clave: Educación Superior; Educación; Programa de Doctorado; Movilidad; Empleabilidad; Formación; Focus group; Análisis temático.

Abstract

Introduction: This work presents the findings of a qualitative study based on the experiences of 30 Doctoral students of the Education program in six European countries: Greece, Romania, Hungary, Estonia, the United Kingdom and Spain. Through their participation in the *International Doctoral Training Program Autumn*, developed by different European universities and entities, two main objectives were achieved: identify the differences and similarities between the various doctoral programs in Education, and understand the main challenges faced during this training stage. **Methodology:** The method used to collect data was the focus group. The participants' interventions were carefully transcribed and subsequently analyzed, allowing a critical evaluation of the arguments presented and the formulation of relevant *insights* about the doctoral process. **Results:** The results obtained through the thematic analysis of the discussion groups noted notable organizational and curricular variations between the doctoral programs. **Conclusions:** The study's conclusions reinforce the need to promote adjustments in curricula to improve the educational experience and research effectiveness, particularly highlighting the importance of a flexible approach to the changing needs of doctoral students.

Keywords: Higher education; Education; Doctoral Program; Mobility; Employability; Training; Focus group; Thematic analysis.

1. Introducción

Las universidades europeas asisten a un momento histórico de innegable calado e interés. La Declaración de Bolonia constituye el punto de partida de un proceso de transformación del sistema europeo de educación superior, exigiendo la puesta en marcha de numerosos y trascendentes cambios. En este marco, tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), nace la propuesta de flexibilizar los procesos educativos en todos los sistemas universitarios, así como las posibilidades de intercambio de conocimiento.

La formación de doctorado responde a dichas transformaciones, a la vez que a la necesidad de conformar una red internacional investigadora y formativa que promueva el desarrollo de acciones comunes a partir de la búsqueda de sinergias entre las universidades y la sociedad. Para ello, el doctorado ha de partir de un modelo formativo que sitúe al doctorando en el centro de la investigación posibilitando calidad, innovación, movilidad e internacionalización de los investigadores en formación.

Los estudios de doctorado en Europa han experimentado notables cambios hasta llegar a la configuración actual que regula las condiciones necesarias para que la formación investigadora ocupe el lugar prioritario en los planes de estudio (Vazirani *et al.*, 2019).

Es por ello que existe una visión compartida internacionalmente (Earley, 2014; Engelmann, *et al.*, 2016; Fischer, *et al.*, 2018; Norris, *et al.*, 2014; Opitz, *et al.*, 2017) de que la adquisición de competencias en investigación es un elemento fundamental a evaluar en los resultados de aprendizaje de los Programas de Doctorado. Son muchos los estudios que advierten de la importancia sobre el desarrollo y dominio de competencias investigadoras en el alumnado de doctorado para, así, aumentar su capacidad de resolución de problemas en contextos específicos (Colás y Hernández, 2021; Durete *et al.*, 2016; Guzmán, *et al.*, 2019; Toing *et al.*, 2019; Tsai, 2018).

Asimismo, Guzmán, *et al.* (2017) afirman que las competencias investigadoras son un mecanismo para el desarrollo del pensamiento crítico y el pensamiento reflexivo. De ahí que la inclusión de la investigación en la formación de los estudiantes de doctorado sea clave para que éstos se enfrenten con éxito a los problemas del mundo laboral.

En este sentido, la formación de doctores constituye uno de los objetivos específicos de las universidades que deben realizar con las máximas garantías, ya que de ellos va a depender la investigación futura y, en consecuencia, el desarrollo socioeconómico y la mejora social (Bermúdez *et al.*, 2009; Colás y Hernández, 2021; van Rooij *et al.*, 2021). Sin embargo, las evidencias recogidas durante los últimos años sobre la situación de estas enseñanzas en el ámbito de las Ciencias de la Educación resultan preocupantes: excesivo número de programas en cada universidad, bajo porcentaje de alumnos que cursan estos estudios, escaso número de becas, bajo porcentaje de éxito de estos estudios, altas calificaciones de las tesis defendidas, escasa movilidad de estudiantes, poco reconocimiento al profesorado, etc.

Autores como De Miguel (2010) advierten sobre la necesidad de promover procesos orientados a analizar los programas académicos de doctorado con la finalidad de emitir juicios de valor sobre la pertinencia de sus objetivos, la adecuación de su organización y desarrollo, así como sobre la calidad e idoneidad de los resultados alcanzados. Todo ello con el objetivo de tomar las decisiones oportunas en relación con su continuidad y la mejora del programa. Los estudios de doctorado constituyen un programa formativo y, como tal, su estructura, desarrollo y resultados deben ser evaluados atendiendo a: la coherencia de los diseños de los programas, la adecuación de la implementación de los procesos en sus dos fases o etapas –período de formación y período de investigación– y, finalmente, la calidad de los resultados obtenidos (tesis doctorales).

En esta línea, estudios recientes (Hall *et al.*, 2018; Horta *et al.*, 2020; Wit, 2020) incorporan la internacionalización de los programas de doctorado como otro elemento esencial dentro de los procesos formativos de los estudiantes. La internacionalización de los programas de doctorado ha adquirido una relevancia significativa en el ámbito de la educación superior, impulsada por la globalización del conocimiento y la necesidad de una colaboración académica más amplia. Este fenómeno se refiere a la integración de una dimensión internacional en la enseñanza, la investigación y los servicios de las universidades, con el objetivo de preparar a los investigadores para un contexto globalizado y mejorar la calidad académica de las instituciones.

Entre las estrategias de internacionalización se destacan la movilidad del alumnado y del profesorado, la colaboración en investigación y la incorporación de una perspectiva internacional en el currículo. La movilidad se facilita a través de programas de intercambio y becas internacionales, convenios de doble titulación y co-tutelas, así como a través de estancias de investigación en el extranjero (Carmona *et al.*, 2019; Jiménez-Ramírez y Sevilla, 2017; Khosa *et al.*, 2024; Knight, 2015).

Estas iniciativas no solo amplían los horizontes académicos de los doctorandos, sino que también fomentan la creación de redes profesionales globales y aumentan la competitividad y calidad de las instituciones educativas.

La colaboración en investigación se manifiesta mediante proyectos conjuntos, redes internacionales y la participación en conferencias y publicaciones globales. Estas actividades permiten compartir conocimientos y metodologías, enriqueciendo el proceso de investigación y aumentando la visibilidad internacional (Castro *et al.*, 2010). No obstante, los procesos de internacionalización en los programas de doctorado también implican la adaptación del currículo para incluir perspectivas globales, formación investigadora en lenguas extranjeras y seminarios internacionales. Esto garantiza que los estudiantes de doctorado adquieran una formación integral y contextualizada en un entorno académico global.

Sin embargo, la internacionalización de los doctorados presenta desafíos, como las barreras idiomáticas y culturales, la financiación insuficiente y las dificultades en el reconocimiento académico generadas por las diferencias en los sistemas educativos (De Miguel, 2010; Mathies y Cantwell, 2022; Santos y Horta, 2020). Para superar estos obstáculos resulta esencial que las instituciones proporcionen apoyo institucional y financiero, desarrollen políticas claras que promuevan la internacionalización y fortalezcan las alianzas estratégicas con universidades y centros de investigación internacionales.

Finalmente, los programas de doctorado deben hacer frente a múltiples desafíos y dificultades derivados del proceso formativo e investigador de los estudiantes, como es el caso del incremento de problemas de salud mental asociados al estrés, así como a cuestiones relacionadas con la empleabilidad del alumnado posdoctoral. En este sentido, el aumento de los problemas de salud mental entre los estudiantes de doctorado se ha convertido en una preocupación cada vez mayor dentro de la comunidad académica. Recientes estudios (Barry *et al.*, 2018; Estupiñá *et al.*, 2024; Hazell *et al.*, 2020; Levecque *et al.*, 2017; van Rooij *et al.*, 2021) han puesto de manifiesto un incremento alarmante de los problemas de salud mental en los estudiantes de doctorado, con tasas significativamente altas de ansiedad, depresión y estrés en comparación con la población general y otros niveles educativos.

Este fenómeno puede atribuirse a diversos factores inherentes al entorno doctoral. La presión por alcanzar altos estándares académicos, la incertidumbre respecto al futuro profesional y la carga de trabajo excesiva son algunas de las principales causas que contribuyen a este deterioro. Además, la soledad y el aislamiento social, exacerbados por largas horas de trabajo y la naturaleza individualista de muchos proyectos de investigación, también juegan un papel determinante en el deterioro del bienestar mental de los estudiantes.

Un estudio llevado a cabo por Levecque *et al.* (2017) reveló que el 32% de los estudiantes de doctorado se encuentran en riesgo de desarrollar un trastorno mental común, una cifra que es más del doble que la observada en la población general. Este dato pone de manifiesto la urgencia de implementar medidas de apoyo y políticas institucionales que aborden estos problemas de manera eficaz.

Es imperativo que las universidades y los organismos de investigación adopten una postura proactiva para mitigar estos riesgos. Iniciativas como el acceso a servicios de salud mental, programas de mentoría y talleres sobre manejo del estrés pueden ser beneficiosas. Fomentar una cultura de apoyo y colaboración entre los estudiantes y los directores de la tesis puede contribuir significativamente a la mejora del bienestar mental de los doctorandos.

Asimismo, otro de los grandes desafíos que enfrentan los programas de doctorado se encuentra vinculado con la empleabilidad del alumnado una vez ha finalizado su tesis doctoral (Stamati y Willmott, 2023; O'Connor *et al.*, 2023; Pham, 2023; Young *et al.*, 2020). La empleabilidad de los graduados de doctorado en Educación es una preocupación creciente en Europa, especialmente dado el aumento en el número de estudiantes que completan sus estudios doctorales (Surssock, 2020).

Uno de los principales problemas asociados a esta realidad es la brecha existente entre la formación académica proporcionada y las demandas del mercado laboral. Muchos Programas de Doctorado en Educación se centran en la investigación teórica y académica, lo cual puede no alinearse con las habilidades prácticas demandadas por los empleadores fuera del ámbito académico. Esta desconexión dificulta la transición de los recientes doctores al mercado laboral no académico, donde competencias como la gestión de proyectos, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo son altamente valoradas (Auriol, 2021).

Además, las oportunidades de carrera dentro del ámbito académico son limitadas y altamente competitivas. La oferta de puestos permanentes en las universidades es escasa, lo que obliga a muchos doctores a competir por un número reducido de plazas. Esta situación se agrava por la dependencia de contratos temporales y posdoctorales, que no siempre conducen a puestos permanentes (Surssock, 2020).

En virtud de lo anterior, este trabajo presenta los hallazgos de un estudio de corte cualitativo basado en las experiencias de 30 estudiantes de Doctorado del programa de Educación en seis países europeos: Grecia, Rumanía, Hungría, Estonia, Reino Unido y España. A través de su participación en el *International Doctoral Training Programme Autumn*, desarrollado por diferentes universidades y entidades europeas, se alcanzaron dos objetivos principales: identificar las diferencias y similitudes entre los diversos programas de doctorado en Educación, y comprender los principales desafíos y dificultades enfrentados durante esta etapa formativa.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra del estudio se compone por 30 estudiantes de diferentes países europeos matriculados en Programas de Doctorado en Educación. En la tabla 1 se recoge la representación muestral por países, quedando ésta configurada de la siguiente manera: Grecia (16.66%), Rumanía (16.66%), Hungría (16.66%), Estonia (16.66%), Reino Unido (26.66%) y España (6.66%).

Tabla 1.

Representación muestral por países

Países	Representación
Grecia	5
Rumanía	5
Hungría	5
Estonia	5
Reino Unido	8
España	2
Total	30

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las características de la muestra, el 75.83% de los participantes fueron mujeres, y el 24.17% restante hombres.

2.2. Instrumento

El equipo investigador elaboró un protocolo para la moderación del *focus group*. Este incluía una breve introducción del tema, así como del propósito de la reunión; el planteamiento de preguntas guía que orientasen la discusión de los temas abordados por los informantes clave; una conclusión final en la que se resumieran los aspectos tratados y permitiera abrir un último espacio para los comentarios finales de los participantes.

Las preguntas guía planteadas durante el desarrollo del *focus group* se dividieron en dos bloques. El primero de ellos estaba orientado a identificar diferencias y similitudes de los programas de doctorado en Educación que se encontraban cursando los estudiantes participantes en el estudio. Las preguntas guía que integraban este primer bloque temático fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las principales características de sus programas de doctorado en Educación?
- ¿Qué elementos configuran el modelo formativo de sus programas de doctorado en Educación?
- ¿Qué tipo de apoyo académico y profesional han recibido durante su doctorado?
- ¿Qué procesos de internacionalización se implementan en sus planes de estudio?

El segundo bloque se destinó a explorar los principales desafíos y dificultades que experimentan los estudiantes de doctorado de los programas de Educación durante su proceso formativo e investigador. Las preguntas guía de este bloque fueron las siguientes:

- ¿Cuáles han sido los principales desafíos que han enfrentado durante su doctorado en términos académicos?
- ¿Qué apoyos institucionales están disponibles para ayudarles a manejar el estrés y las dificultades académicas?
- ¿La carga de trabajo formativo e investigador ha supuesto un deterioro en su bienestar personal?

2.3. Procedimiento y análisis de datos

En esta investigación se recabaron datos cualitativos procedentes de un *focus group*. Los datos de naturaleza cualitativa fueron tratados y analizados a partir del análisis temático (Braun y Clarke, 2006), siendo este desarrollado a través de las diferentes fases o secuencias que estructuran dicho proceso de análisis.

Fase 1: Familiarización con los datos y con la información

En esta primera fase se llevó a cabo la transcripción de las intervenciones en el grupo de discusión realizadas a los informantes clave (alumnado internacional de Programas de Doctorado en Educación). Esta fase también requirió de la lectura de todo el material recabado, incluyendo las anotaciones de los propios investigadores durante el momento en el que se desarrolló el *focus group*. Todo ello permitió buscar estructuras, patrones y significados subyacentes en el discurso del alumnado participante en el estudio.

Fase 2: Creación de categorías o códigos iniciales

La segunda fase se centró en el proceso de codificación de la información. Esta fase resultó de gran importancia, ya que permitió organizar la información en diferentes agrupaciones en torno a significados o experiencias de los propios informantes clave. Asimismo, el proceso sistemático de codificación se realizó teniendo en cuenta las siguientes apreciaciones sugeridas por Braun y Clarke (2006):

- Se codifica la mayor cantidad posible de patrones en la información.
- Se incorpora en cada código la suficiente información como para no perder la perspectiva del contexto.
- Se considera que un mismo extracto de datos puede codificarse más de una vez.

El resultado de la codificación del grupo de discusión derivó en la obtención de 20 códigos de contenido de carácter semántico (resumen sucinto del contenido explícito), reflejando así posibles tendencias y agrupaciones de la información. El proceso de codificación se realizó de forma manual, permitiendo diseñar una propia matriz de datos desde la que poder trabajar en las fases posteriores y en la que se recogieron todos aquellos fragmentos de texto que dieron lugar a la creación de los códigos semánticos señalados.

Fase 3: Búsqueda de temas

Esta fase se define por clasificar y agrupar los diferentes códigos obtenidos con anterioridad, dotándolos de entidad y significado. A lo largo de esta fase se buscó la relación entre códigos, dando lugar a los temas y los diferentes niveles entre estos (supratemas y temas), tal y como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2.

Supratemas y temas extraídos a través del análisis temático

Modelo formativo de los Programas de doctorado	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad - Innovación - Internacionalización de los investigadores
Desafíos y dificultades en los Programas de Doctorado	<ul style="list-style-type: none"> - Empleabilidad postdoctorado - Flexibilizar procesos educativos

Fuente: Elaboración propia.

Fase 4: Revisión de temas

En esta secuencia del análisis temático se llevó a cabo una revisión exhaustiva de los supratemas, temas y códigos agrupados con anterioridad. Es por ello que durante esta fase se detectaron un conjunto de códigos (n=6) que no parecían pertenecer a ningún tema, de manera que fueron eliminados del estudio con la finalidad de poder trabajar sobre ellos en posteriores investigaciones.

Fase 5: Definición y denominación de temas

Esta etapa del análisis temático no generó modificaciones sobre lo establecido en la fase 4, ya que no se dieron variaciones sobre la definición de los supratemas y los temas, al igual que los códigos semánticos permanecieron en las agrupaciones delimitadas en las fases anteriores.

Fase 6: Producción del informe final

La última fase descrita por Braun y Clarke (2006) alude a los resultados obtenidos tras el análisis temático, construyendo así una narrativa sustentada en la argumentación que se deriva de la comprensión e interpretación de la información recogida. El resultado de cada una de las fases del análisis temático permitió identificar y establecer temas y estructuras, revelando las experiencias y realidades del alumnado de los Programas de Doctorado en Educación. Asimismo, se examinaron las circunstancias en que los contextos universitarios descritos, los significados atribuidos a las vivencias y las experiencias que se recogen a través del discurso de los participantes son efecto de los planes de estudio de doctorado.

3. Resultados

Los resultados obtenidos evidenciaron diferentes agrupaciones temáticas relacionadas con las experiencias de los doctorandos en su proceso formativo e investigador dentro del área de las Ciencias de la Educación, encontrándose estas vinculadas con el modelo formativo de los programas de doctorado (ST1) y los desafíos y dificultades en los programas de doctorado (ST2).

ST1. Modelos formativos de los programas de doctorado

El análisis temático del supratema “Modelos formativos de los programas de doctorado” puso en evidencia la importancia que le otorgan los estudiantes de doctorado a cuestiones como la calidad de la formación recibida, las actuaciones innovadoras dentro de los planes de estudio, así como a los procesos de internacionalización. Todo ello se encuentra recogido en la tabla 3, donde se expone la frecuencia y el porcentaje de cada uno de los códigos que fueron extraídos tras el análisis del discurso de los participantes (n=30) en torno al supratema en cuestión.

Tabla 3.

Frecuencia y % de los códigos vinculados al supratema “Modelos formativos de los programas de doctorado”

Temas	Códigos	F	(%)
Calidad	Diseño curricular y su adecuación a las necesidades actuales del campo de la Educación (Cód.1)	10	33.3
	Formación investigadora (Cód.2)	25	83.3
	Relación entre alumnado y profesorado (Cód.3)	20	66.6
Innovación	Colaboraciones con comunidades y organizaciones locales para generar impacto positivo (Cód.4)	9	30
	Integración de herramientas digitales y plataformas en línea en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cód.5)	14	46.6
Internacionalización	Programas de movilidad y colaboración con universidades extranjeras (Cód.6)	27	90
	Redes de investigación internacionales (Cód.7)	27	90
	Incorporación de talleres interdisciplinarios y seminarios colaborativos con mirada internacional (Cód.8)	20	66.6

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta al tema 1 “Calidad”, los estudiantes de doctorado participantes en el *focus group* señalaron una serie de aspectos que fueron recogidos en los códigos que se muestran en la tabla 3. El elemento que adquirió mayor notoriedad frente al resto fue el relativo a la “Formación investigadora (Cód.2)”, ya que el discurso de los informantes señalaba la necesidad de participar en acciones formativas de calidad orientadas a la adquisición de competencias profesionalizadoras en materia de investigación educativa.

Los estudiantes de doctorado advertían la importancia que tienen las acciones investigadoras en la vida académica, pues estas tienen un gran impacto en el desarrollo de profesionales dentro del contexto de la Educación Superior. Algunos de los aspectos recogidos en el discurso de los participantes señalaron que la formación en investigación ayuda a gestionar adecuadamente procesos como la selección de la información, la formulación de preguntas relevantes y en el acceso a rutas para construir nuevo conocimiento.

La enseñanza de la investigación permite que el alumnado de doctorado se ubique en contextos reales a partir de los que poner en práctica sus habilidades y conocimientos en un espacio de aprendizaje y experimentación. Estos procesos formativos facilitan que los estudiantes pongan en práctica aquello que han aprendido durante los seminarios o foros formativos del plan de estudio, haciendo suyo el conocimiento y aplicándolo con rigurosidad académica. Asimismo, la voz de los participantes también recogió la importancia que le otorgan a la formación en análisis de datos cuantitativos y cualitativos aplicados a contextos educativos, pues esta resulta fundamental para desarrollar la actividad investigadora.

En el programa de doctorado que curso, los seminarios de investigación son muy completos y cubren desde métodos cualitativos avanzados hasta técnicas estadísticas complejas. Esto nos da una formación muy sólida en los procesos de investigación requeridos para el desarrollo de la tesis doctoral y para la participación en espacios académicos (APD2 Grecia).

Aunque los cursos básicos en procesos de investigación son interesantes, siento que falta más formación en nuevas metodologías y softwares de investigación (APD14 Hungría).

El siguiente código que alude al discurso de los participantes en torno a la calidad de los modelos formativos de los programas de doctorado es “La relación entre el alumnado y el profesorado (Cód.3)”. Gran parte de los participantes resaltaban la relación entre la figura del doctorando y sus directores de tesis, pues para estos resulta un elemento clave tener supervisores accesibles, comprometidos y expertos en el tema de estudio que puedan guiarles a lo largo de su trayectoria doctoral.

En virtud de lo anterior, el discurso de los estudiantes subrayaba la disponibilidad y accesibilidad de sus supervisores como elementos cruciales para el progreso de su investigación. Así pues, los estudiantes que tenían directores de tesis accesibles y que programaban reuniones regulares informaron sentirse más apoyados y motivados en su actividad doctoral.

Mi director no solo revisa mis escritos, sino que también me proporciona comentarios detallados y sugerencias sobre cómo puedo mejorar mi enfoque y metodología. Esto ha sido fundamental para mi desarrollo como investigadora (APD26 Reino Unido).

Las responsabilidades administrativas y docentes de mi director hacían que no siempre estuviera disponible para realizar reuniones de forma frecuente. A veces siento que necesito más orientación (APD12 Estonia).

El código que menos surgió a debate en cuanto al tema de la calidad de los modelos formativos en los programas de doctorado de Educación es el relativo al “Diseño curricular y su adecuación a las necesidades actuales del campo de la Educación (Cód.1)”. Los informantes clave advirtieron diferencias significativas entre sus programas de doctorado al abordar cómo se conformaban los planes de estudio en las universidades europeas participantes. Se advertía que mientras algunos programas se encuentran altamente estructurados con cursos obligatorios durante los primeros años de formación doctoral, otros ofrecen una mayor flexibilidad al inicio.

En mi programa de doctorado los dos primeros años están muy estructurados con cursos obligatorios en teoría educativa, métodos de investigación y ética profesional. Esto nos proporciona una base sólida antes de comenzar con la investigación de la tesis doctoral (APD25 Reino Unido).

Desde el programa de doctorado en Educación que curso nos dan libertad para elegir nuestros cursos formativos desde el primer año de doctorado, lo que me permitió enfocar la investigación en áreas específicas de interés (APD7 Rumanía).

El segundo tema hace referencia a la “Innovación” en los modelos formativos de los programas de doctorado. El análisis temático reveló dos códigos relacionados con dicho tema, siendo estos: “Colaboraciones con comunidades y organizaciones locales para generar impacto positivo (Cód.4)” e “Integración de herramientas digitales y plataformas en línea en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Cód.5)”.

En cuanto al primer código del tema “innovación”, el 30% de los participantes afirmaron colaborar con entidades locales para implementar sus investigaciones y desarrollar ejemplos de buenas prácticas o programas basados en la evidencia. Este elemento resultó de mucho interés en la discusión, ya que permitió establecer conexiones entre teoría y práctica dentro del área de la investigación educativa. Asimismo, el segundo código encontró una escasa representación en el discurso de los estudiantes de doctorado participantes, debido a que únicamente el 14% reportó el empleo de herramientas digitales aplicadas a contextos de investigación.

La formación de doctorado que me encuentro cursando no contempla el empleo de herramientas digitales. Más allá de las plataformas en línea como Blackboard o Zoom no se emplean herramientas digitales para el aprendizaje del alumnado (APD28 España).

Finalmente, el bloque temático relativo a la “Internacionalización” de los programas de doctorado en Educación fue objeto de discusión para gran parte de los participantes, pudiendo profundizar en diferentes aspectos relacionados con la movilidad internacional y la formación de los doctorandos. Por un lado, se abordaron los “Programas de movilidad y la colaboración con universidades extranjeras (Cód.6)”.

Gran parte del alumnado participante reveló haber participado en programas de movilidad durante su actividad doctoral, ya que suponen una oportunidad valiosa para el desarrollo académico y profesional. A su vez, las colaboraciones internacionales fueron otro aspecto importante discutido. Los participantes valoraron altamente las oportunidades para trabajar en proyectos de investigación con académicos de otras instituciones y países.

En la London Metropolitan University, el programa de doctorado que curso está muy orientado hacia la internacionalización. No solo tenemos acuerdos de intercambio con universidades en Europa y Estados Unidos, sino que también hay un fuerte apoyo financiero y administrativo para realizar estancias de investigación en el extranjero. Personalmente, pasé ocho meses en una universidad en Suiza, lo que amplió significativamente mi perspectiva y me permitió establecer una red de contactos internacional (APD27 Reino Unido).

Aunque se fomenta la colaboración internacional, de forma frecuente encontramos barreras como las diferencias en los sistemas educativos o la falta de financiación específica para estos proyectos. He intentado iniciar una colaboración con una universidad en China, pero las diferencias burocráticas y la falta de fondos han sido obstáculos significativos (APD1 Grecia).

En esta línea, el 90% de los informantes reportaron experiencias de doctorado vinculadas a las “Redes de investigación internacionales (Cód.7)”. Las redes de investigación internacionales permiten a los estudiantes de doctorado interactuar con académicos y expertos de diversas culturas y contextos educativos. Esta interacción enriquece su comprensión de las problemáticas educativas globales y les proporciona nuevas perspectivas y enfoques metodológicos.

De este modo, un estudiante que colabora con investigadores de diferentes países puede comparar y contrastar prácticas educativas, identificar tendencias emergentes y adaptar innovaciones exitosas a su propio contexto.

La internacionalización ha tenido un impacto profundo en mi formación doctoral. Mi estancia de investigación en Canadá no solo amplió mi red de contactos, sino que también me expuso a diferentes metodologías y enfoques pedagógicos que he podido incorporar en mi propio trabajo. Esta experiencia internacional ha sido esencial para mi desarrollo académico y profesional (APD16 Estonia).

Otro aspecto a destacar hace referencia a la “Incorporación de talleres interdisciplinares y seminarios colaborativos con mirada internacional (Cód.8)” en los programas de doctorado en Educación. En este sentido, el 66.6% de los asistentes al *focus group* reportaron el impacto positivo que ha tenido la participación en seminarios y formaciones internacionales durante su trayectoria académica de doctorado. Estas formaciones, junto con la colaboración en grupos de trabajo internacionales, facilitan el acceso a una mayor cantidad de recursos, financiamiento y oportunidades de publicación en revistas de alto impacto. Además, el alumnado puede participar en conferencias y talleres internacionales en los que presentan sus investigaciones y reciben retroalimentación de expertos de todo el mundo.

Recibimos apoyo institucional para asistir a conferencias internacionales. La financiación nos permite presentar nuestro trabajo en foros globales, lo cual es crucial para nuestra visibilidad y desarrollo profesional. En un seminario celebrado recientemente en Londres, no solo presenté mi investigación, sino que también participé en mesas redondas y talleres, lo que enriqueció enormemente mi experiencia (APD30 España).

Es por ello que las redes internacionales permiten el intercambio de buenas prácticas y la adaptación de soluciones innovadoras a diferentes contextos. Esto es particularmente relevante en la educación, donde los desafíos globales como la inclusión, la equidad y la calidad educativa requieren enfoques multidimensionales y colaborativos.

ST2. Desafíos y dificultades en los programas de doctorado

La formación doctoral es una etapa clave en la carrera de un investigador, donde la adquisición de competencias avanzadas y la integración en la comunidad académica son esenciales. Sin embargo, este proceso no está exento de desafíos y dificultades que pueden influir significativamente en la experiencia de los estudiantes y en los resultados finales de su formación. En virtud de lo anterior, este supratema adquirió una importancia notable en la voz de los participantes, trayendo a colación elementos como las dificultades en la empleabilidad que experimentan muchos doctores al finalizar sus estudios, así como la importancia de flexibilizar los procesos educativos dentro de los programas de doctorado.

En la tabla 4 se presentan las frecuencias y porcentajes asociados a los temas y códigos que integran el supratema 2 “Desafíos y dificultades en los programas de doctorado”.

Tabla 4.

Frecuencia y % de los códigos vinculados al supratema “Desafíos y dificultades en los programas de doctorado”

Temas	Códigos	F	(%)
Empleabilidad posdoctorado	Acceso a financiación y becas para la investigación y formación (Cód.9)	24	80
	Alta competitividad por puestos académicos permanentes y de investigación (Cód.10)	29	96.6
	Necesidad de formación adicional o reciclaje profesional para acceder a otros campos laborales (Cód.11)	10	33.3
Flexibilizar procesos educativos	Flexibilidad del programa para adaptarse a intereses individuales y proyectos de investigación diversos (Cód.12)	26	86.6
	Ajustes y adaptaciones para estudiantes con responsabilidades laborales o familiares (Cód.13)	20	66.6

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los resultados obtenidos tras el análisis temático, cabe señalar que la empleabilidad posdoctoral ha sido uno de los temas que más importancia ha cobrado en el discurso de los participantes, reflejándose en la construcción de tres grandes códigos. El primero de ellos, “Acceso a financiación y becas para la investigación y formación (Cód.9)”, reveló que el 80% del alumnado había presentado dificultades en la obtención de becas profesionales que les permitieran llevar a cabo el doctorado al mismo tiempo que se formaban como profesorado universitario. De hecho, en países como Estonia, Hungría y Reino Unido es más común disponer de financiación doctoral procedente de proyectos de investigación que a través de becas públicas como en el caso de España (FPU y FPI).

Este hecho asociado a la “Alta competitividad por puestos académicos permanentes y de investigación (Cód.10)” hace que la vida profesional dentro del contexto universitario sea muy difícil para los doctores que acaban de finalizar sus estudios. Es por ello que la transición desde la finalización del doctorado hacia el mercado laboral representa un desafío significativo para muchos recién graduados. A pesar de su alta cualificación, los doctores a menudo enfrentan grandes obstáculos que dificultan su integración en el ámbito profesional.

Pensé que con un doctorado tendría ventaja sobre otros candidatos, pero en realidad, muchas empresas consideran que estamos sobrecualificados para las posiciones disponibles (APD4 Grecia).

Conozco compañeros que tras finalizar su contrato predoctoral han intentado aspirar a varias plazas posdoctorales y a plazas en la propia universidad, pero estas son muy escasas y la competencia es muy alta. Siento que todos estamos compitiendo por las mismas pocas oportunidades (APD11 Hungría).

No obstante, otro de los retos a los que se enfrentan los estudiantes de doctorado tras haber finalizado su formación hace referencia a la falta de méritos vinculados a la aplicación práctica de su titulación base, pues todo su currículum se encuentra orientado al mundo académico. Los participantes en el *focus group* advertían, en un 33.3% de los casos, que esta situación les obligaba a llevar a una “Formación adicional o reciclaje profesional para acceder a otros campos laborales (Cód.11)”.

Finalmente, el segundo tema tratado en el análisis temático del supratema en cuestión alude a la necesidad de generar mecanismos y procesos de flexibilidad educativa durante la formación de doctorado. Así pues, uno de los puntos más destacados durante la discusión fue la diversidad de las necesidades formativas y personales. Los doctorandos provienen de diferentes contextos académicos y personales, lo que requiere una mayor flexibilidad en los programas de estudio. Los resultados revelan que el 86.6% de los participantes demandaban una mayor “Flexibilidad del programa para adaptarse a intereses individuales y proyectos de investigación diversos (Cód.12)”.

Cada uno de nosotros tiene circunstancias únicas. Algunos tienen responsabilidades familiares, otros trabajan a tiempo parcial. Los programas de doctorado deben ser lo suficientemente flexibles para acomodar estas diferencias (APD6 Rumanía).

La implementación de diversas modalidades de enseñanza y aprendizaje dentro de los programas de doctorado en Educación también fue considerada esencial para alcanzar dicha flexibilidad. El uso de herramientas digitales y la oferta de cursos en línea fueron mencionados como medios para proporcionar una formación más flexible y con posibilidad de adaptarse a la vida de los doctorandos.

La posibilidad de asistir a cursos en línea ha sido de gran ayuda, especialmente durante la pandemia. Esto debería convertirse en una opción permanente (APD28 Reino Unido).

Para concluir con los resultados obtenidos, es relevante hacer mención a uno de los códigos que mayor representación tuvo en el discurso de los participantes, siendo este la dificultad de conciliar las responsabilidades académicas con las obligaciones familiares o laborales. En este caso, el 66.6% de los informantes advirtieron la necesidad de implementar “Ajustes y adaptaciones para estudiantes con responsabilidades laborales o familiares (Cód.13)” desde los programas de doctorado. Los participantes también señalaron que las obligaciones familiares a menudo reducen el tiempo disponible para la investigación, lo que puede retrasar el progreso en sus estudios. La falta de tiempo para dedicarse plenamente a la investigación puede prolongar la duración del doctorado y aumentar el estrés asociado con la finalización de la tesis.

Tener hijos pequeños y una pareja que trabaja a tiempo completo implica que mis noches y fines de semana estén llenos de tareas domésticas y cuidado infantil. Esto me genera mucha ansiedad porque pienso en cuándo podré dedicar tiempo de calidad a mis actividades relacionadas con el doctorado como, por ejemplo, escribir artículos, presentar comunicaciones a congresos, entre otras cuestiones (APD26 Reino Unido).

El estrés y el agotamiento son consecuencias comunes generadas al tratar de equilibrar las obligaciones familiares con los estudios de doctorado. Los participantes discutieron la necesidad de implementar estrategias desde las instituciones universitarias para ayudar en la gestión del estrés y evitar el agotamiento.

4. Conclusiones

La formación de doctores constituye uno de los objetivos específicos de las universidades que deben realizar con las máximas garantías, pues de ellos va depender la investigación futura y, en consecuencia, el desarrollo socioeconómico y la mejora social (Colás y Hernández, 2021; De Miguel, 2010; Durete *et al.*, 2016; Guzmán, *et al.*, 2019). De ahí que deba constituir objetivo prioritario de nuestra preocupación por la mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias.

En la actualidad, 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 ha de adecuarse a los nuevos cambios y demandas de los colectivos implicados en la educación. En este sentido, el estudio que se presenta ha explorado, desde una mirada cualitativa, los desafíos que enfrentan los estudiantes en los programas de doctorado en Educación a través de un grupo de discusión con 30 participantes de diferentes países europeos.

A lo largo del análisis, se han identificado diferentes elementos, asociados a sus experiencias educativas de doctorado, que han adquirido una notable influencia en el discurso de los participantes como son: la calidad y la innovación de los modelos formativos de doctorado, la internacionalización de los planes de estudio, los problemas de empleabilidad una vez han finalizado su proceso formativo de doctorado y la necesidad de integrar una mayor flexibilidad en los procesos educativos.

Los participantes del grupo de discusión destacaron la importancia de la calidad y la innovación en sus programas de doctorado. Se mencionó que los programas que incorporan metodologías innovadoras, como el uso de tecnologías digitales y la integración de habilidades transferibles, proporcionan una experiencia educativa más completa y relevante. Estos hallazgos están en línea con lo señalado por Boud y Lee (2021), quienes enfatizan que los programas innovadores deben fomentar la colaboración interdisciplinaria y la participación en proyectos de investigación aplicados. Asimismo, los procesos de internacionalización en los programas de doctorado han sido comprendidos por los informantes clave como un factor que enriquece y nutre la experiencia educativa.

El alumnado, a través de sus experiencias, valoró notablemente las oportunidades de movilidad académica y la posibilidad de experimentar formaciones con profesionales internacionales en sus estudios. Sin embargo, también señalaron desafíos como la falta de financiación para poder optar a experiencias de movilidad y, en menor medida, las barreras lingüísticas. Estos resultados coinciden con lo observado por Altbach y de Wit (2020), quienes destacan tanto los beneficios como los retos de la internacionalización en los programas de doctorado dentro del contexto de la Educación Superior.

Otro de los temas abordado tanto en la literatura científica (Stamati y Willmott, 2023; O'Connor *et al.*, 2023; Pham, 2023; Young *et al.*, 2020) como en los resultados obtenidos tras el análisis temático de los grupos de discusión hace referencia a la empleabilidad de los estudiantes de doctorado una vez han concluido su formación. La empleabilidad posdoctoral es una preocupación creciente entre los estudiantes de doctorado. La transición del ámbito académico al profesional puede ser desafiante y muchos programas de doctorado no proporcionan suficiente preparación para carreras fuera del ámbito académico. Sursock (2020) subraya la necesidad de incorporar formación en habilidades transferibles y desarrollo profesional en los programas de doctorado para mejorar la empleabilidad de los graduados.

En virtud de lo anterior, los programas europeos de doctorado en educación deben adaptarse para abordar los desafíos de empleabilidad de sus graduados. A través de cambios curriculares, el fortalecimiento de conexiones con el mercado laboral y el apoyo continuo a los doctorandos y graduados, las universidades pueden mejorar significativamente las perspectivas de empleo de sus doctorandos en una variedad de campos profesionales (Pham, 2023).

Es por ello que, para mejorar la empleabilidad de los graduados de doctorado en Educación, es fundamental revisar el currículo de los programas de doctorado para incluir formación en habilidades transferibles y fomentar la colaboración profesional con entidades externas a las universidades y la promoción de proyectos de investigación aplicados.

Finalmente, la rigidez en los planes de estudio de los programas de doctorado ha sido identificada como un obstáculo significativo para muchos estudiantes. La falta de flexibilidad puede dificultar la conciliación de los estudios con otras responsabilidades personales y profesionales. Diferentes investigaciones (Hazell *et al.*, 2020; Levecque *et al.*, 2017; van Rooij *et al.*, 2021) han demostrado que la flexibilidad en los planes de estudio, la posibilidad de adaptar los tiempos de entrega y la inclusión de modalidades de aprendizaje híbridas, favorecen la promoción del bienestar mental del alumnado de doctorado. Así pues, estos enfoques flexibles ayudan a los estudiantes a gestionar mejor sus compromisos académicos y personales, reduciendo el riesgo de abandono y mejorando su bienestar general.

5. Referencias

- Altbach, P. G. y de Wit, H. (2020). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 4(1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>
- Auriol, L. (2021). *Careers of Doctorate Holders: Employment and Mobility Patterns*. OECD.
- Barry, K. M., Woods, M., Warnecke, E., Stirling, C. y Martin, A. (2018). Psychological Health of Doctoral Candidates, Study-related Challenges and Perceived Performance. *Higher Education Research & Development*, 37(3), 468-483. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1425979>
- Bermúdez, M^a. P., Castro, Á., Sierra, J. C. y Buela-Casal, G. (2009). Análisis descriptivo transnacional de los estudios de doctorado en el EEES. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 193-210.
- Boud, D. y Lee, A. (2021). Changing practices of doctoral education. *Higher Education Studies*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.4324/9780203870488>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carmona, C., Marhuenda, F., Hernaiz-Agreda, N. y Navas, A. (2018). Educated for migration? Blind spots around labor market conditions, competence building, and international mobility. *European Educational Research Journal*, 1, 1-16. <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.
- Colás, P. y Hernández, M. Á. (2021). Las competencias investigadoras en la formación universitaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 17-25.
- De Miguel, M. (2010). Evaluación y mejora de los estudios de Doctorado. *Revista de Educación*, 352, 569-581.

- Durette, B., Fournier, M. & Lafon, M. (2016). The core competencies of PhDs. *Studies in Higher Education*, 41(8), 1355–1370. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.968540>
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242-253. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>
- Engelmann, K., Neuhaus, B. J. y Fischer, F. (2016). Fostering scientific reasoning in education – Metaanalytic evidence from intervention studies. *Educational Research and Evaluation*, 22(5-6), 333-349. <https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1240089>
- Estupiñá, F. J., Santalla, A., Prieto-Vila, M., Sanz, A. y Larroy, C. (2024). Mental health in doctoral students: Individual, academic, and organizational predictors. *Psicothema*, 36(2), 123-132. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.156>
- Fischer, F., Chinn, C. A., Engelmann, K. y Osborne, J. (2018). *Scientific reasoning and argumentation: The roles of domain-specific and domain-general knowledge*. Routledge.
- Guzmán, A., Oliveros, D. y Mendoza, M. (2017). Scientific competencies: a mechanism to favour the inclusion of working market professionals. *Journal of Baltic Science Education*, 16(2), 175-187.
- Guzmán, A., Oliveros, D. y Mendoza, M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en instituciones de educación superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 23-40. <https://doi.org/10.15332/24631140>
- Hall, K. L., Vogel, A. L., Huang, G. C., Serrano, K. J., Rice, E. L. y Fiore, S. M. (2018). The science of team science: A review of the empirical evidence and research gaps on collaboration in science. *American Psychologist*, 73(4), 532-548. <https://doi.org/10.1037/amp0000319>
- Hazell, C. M., Chapman, L., Valeix, S. F., Roberts, P., Niven, J. E. y Berry, C. (2020). Understanding the mental health of doctoral researchers: A mixed methods systematic review with meta-analysis and metasynthesis. *Systematic Reviews*, 9(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01443-1>
- Horta, H., Birolini, S., Cattaneo, M., Shen, W. y Paleari, S. (2020). Research network propagation: The impact of PhD students' temporary international mobility. *Quantitative Science Studies*, 2(1), 129-154. https://doi.org/10.1162/qss_a_00096
- Jiménez-Ramírez, M. y Sevilla, D. (2017). El doctorado en España: estudio e implicaciones dentro del Espacio Europeo de la Educación Superior. *Revista Lusófona de Educação*, 35, 51-65.
- Khosa, A., Wilkin, C. y Burch, S. (2024). PhD students' relatedness, motivation, and well-being with multiple supervisors. *Accounting Education*, 33(2), 131-163. <https://doi.org/10.1080/09639284.2023.2179889>
- Knight, J. (2015). Internationalization: A decade of changes and challenges. *International Higher Education*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.50.8001>
- Levecque, K., Anseel, F., de Beuckelaer, A., van der Heyden, J. y Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868-879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>

- Mathies, C. y Cantwell, B. (2022). Intra-regional mobility of PhD students in the European Union: the outcomes of region-making policy? *Policy Reviews in Higher Education*, 6(2), 230-251. <https://doi.org/10.1080/23322969.2022.2105256>
- Norris, S. P., Phillips, L. M. y Burns, D. P. (2014). Conceptions of Scientific Literacy: Identifying and Evaluating Their Programmatic Elements. En M. Matthews (Eds.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. (pp. 1317-1344). Springer.
- O'Connor, M., Denejkina, A. y Arvanitakis, J. (2023). Preparing doctoral candidates for employment: Delivering research and employability skills training in the PhD via work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 24(1), 19-42.
- Opitz, A., Heene, M. y Fischer, F. (2017). Measuring scientific reasoning - a review of test instruments. *Educational Research and Evaluation*, 23(4), 78-101. <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1338586>
- Pham, T. (2023). What really contributes to employability of PhD graduates in uncertain labour markets? *Globalisation, Societies and Education*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2192908>
- Santos, J. M. y Horta, H. (2020). The association between researchers' conceptions of research and their strategic research agendas. *Journal of Data and Information Science*, 5(4), 56-74. <https://doi.org/10.2478/jdis-2020-0032>
- Stamati, K. y Willmott, L. (2023). Preparing UK PhD students towards employability: a social science internship programme to enhance workplace skills. *Journal of Further and Higher Education*, 47(2), 151-166. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2102411>
- Sursock, A. (2020). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.
- Toing, C., Sabir, F. y Willison, J. (2019). Research skills that men and women developed at university and then used in workplaces. *Studies in Higher Education*, 44(12), 2346-2358. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1496412>
- Tsai, C. (2018). The effect of online argumentation of socioscientific issues on students' scientific competencies and sustainability attitudes. *Computers & Education*, 116, 14-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.009>
- Van Rooij, E., Fokkens-Bruinsma, M. y Jansen, E. (2021). Factors that influence PhD candidates' success: The importance of PhD project characteristics. *Studies in Continuing Education*, 43(1), 48-67. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2019.1652158>
- Vazirani, S., Carmona, C., Hernaiz, N. y 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. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9854>
- Wit, H. (2020). *The Internationalization of Higher Education: Nine Misconceptions*. Routledge.

Young, S., Kelder, J. A. y Crawford, J. (2020). Doctoral employability: A systematic literature review and research agenda. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1-11. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.s1.5>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Riquelme Soto, Verónica **Análisis formal:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José **Curación de datos:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José **Redacción-Preparación del borrador original:** Riquelme Soto, Verónica **Redacción-Revisión y Edición:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José **Visualización:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José **Supervisión:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Riquelme Soto, Verónica; Cortijo Ruiz, Gemma; Galvis Doménech, M^a José.

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de una experiencia de formación liderada por la London Metropolitan University en torno a los Programas de Doctorado en Educación Europeos.

Conflicto de intereses: las autoras no presentan conflicto de intereses.

AUTOR/ES:

Verónica Riquelme Soto
Universidad de Valencia, España.

Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Teoría de la Educación (Universidad de Valencia). Ha sido Personal Investigador en Formación en el mismo departamento tras haber obtenido la beca FPU. Estudió el Grado de Educación Social, seguido del Máster en Acción Social y Educativa que finalizó con el Premio Extraordinario de Excelencia Académica. Ha realizado una estancia en la London Metropolitan University y ha concluido sus estudios de Doctorado en Educación en la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la familia y la protección a la infancia, junto con el estudio de la competencia “Aprender a Aprender” en el marco de la Educación Superior.

veronica.riquelme@uv.es

Índice H: 5

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0737-7559>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Riquelme-Soto>

Gemma Cortijo Ruiz

Universidad de Valencia, España.

Maestra de Educación Infantil y doctoranda en el programa de Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Actualmente, forma parte del personal investigador en formación a través de la beca “Atracció al talent de la UV” y participa en el proyecto de investigación del grupo sobre la competencia aprender a aprender. Su línea de investigación se centra en el enfoque de las capacidades y su papel en la promoción de los principios de desarrollo humano en educación. Su tesis tiene como objetivo principal analizar en qué medida la competencia aprender a aprender en el contexto de la Educación Superior integra y contribuye a la implementación del enfoque de capacidades para el desarrollo humano en el ámbito de las Ciencias Sociales.

gemma.cortijo@uv.es

Índice H: 2

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1729-7114>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Gemma-Cortijo-Ruiz-2>

María José Galvis Doménech

Universidad de Valencia, España.

Profesora Ayudante Doctor en la Universidad de Valencia. Imparte la asignatura de Investigación Criminal: Perfil e Informe Criminológico en el grado de Criminología y en el doble grado de Derecho y Criminología. Ha realizado su tesis doctoral en materia de Terrorismo Yihadista, bajo la dirección del Dr. Vicente Garrido y el Dr. Javier Guardiola. Obtuvo una ayuda FPU para la formación de profesorado universitario y, como complemento a su especialización en Terrorismo Yihadista, efectuó una estancia internacional de doctorado en la universidad John Jay College of Criminal Justice de Nueva York. Es la primera promoción del Grado en Criminología de la Universidad de Valencia y premio extraordinario del Máster Universitario en Criminología y Seguridad por la misma universidad. Su actividad investigadora ha sido divulgada en diversos artículos y capítulos de libro publicados que guardan relación con otros ámbitos de la Criminología y Ciencias de la Educación.

maria.jose.galvis@uv.es

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-7905>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Galvis-Domenech>