





# La satisfacción en un doctorado español internacional e interdisciplinar: el impacto de la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement* académico

## *Satisfaction in a Spanish international and interdisciplinary doctoral studies: the impact of motivation, critical thinking, and academic engagement*

-  **Dra. Sonia San Martín-Gutiérrez** es catedrática de la Universidad de Burgos (España) ([sanmargu@ubu.es](mailto:sanmargu@ubu.es)) (<https://orcid.org/0000-0002-5030-9669>)
-  **Dra. Patricia Otero-Felipe** es profesora titular de la Universidad de Burgos (España) ([potero@ubu.es](mailto:potero@ubu.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-2536-6490>)

**Recibido:** 2025-01-27 / **Revisado:** 2025-06-18 / **Aceptado:** 2025-10-08 / **Publicado:** 2026-01-12

### Resumen

El presente trabajo explora los factores que inciden en la satisfacción de estudiantes de doctorado, con especial atención a variables subjetivas como la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement* académico, aspectos escasamente abordados en la literatura previa. En un contexto de creciente importancia de los estudios de doctorado para el desarrollo académico e institucional, este estudio tiene como objetivo identificar las motivaciones que subyacen en la realización y elección de un doctorado y en los distintos tipos de pensamiento crítico que poseen los estudiantes. Asimismo, se busca explorar cómo estos factores interactúan entre sí y cómo impactan de manera diferenciada en la experiencia académica de los doctorandos. La investigación se llevó a cabo en una universidad pública española, utilizando un enfoque metodológico mixto que incluyó entrevistas semiestructuradas y encuestas aplicadas a estudiantes de programas de doctorado. Los hallazgos revelan que la motivación de aprendizaje y el *engagement* académico son determinantes cruciales para la satisfacción del estudiantado con el doctorado. Los análisis muestran que, si bien la mayoría de las dimensiones del pensamiento crítico no tienen un impacto directo en la satisfacción, sí lo tiene la dimensión de utilidad percibida. Estos resultados ofrecen implicaciones prácticas para la gestión de los programas de doctorado, ya que permiten diseñar estrategias orientadas a mejorar la experiencia del estudiantado y, con ello, fortalecer la calidad de la formación doctoral.

**Palabras clave:** doctorado, satisfacción de estudiantes, motivación, *engagement* académico, pensamiento crítico, interdisciplinar.

### Abstract

This paper explores the factors that affect the satisfaction of doctoral students, making a special emphasis and focus on subjective variables such as motivation, critical thinking and academic engagement, aspects that have been scarcely addressed in previous literature. In the context of the growing significance of doctoral studies for academic and institutional development, this study aims to identify the motivations underlying the pursuit and choice of a doctoral program and the different types of critical thinking that students possess. Additionally, it seeks to explore how these factors interact with each other and how they impact the academic experience of doctoral students in a differentiated way. The research was conducted at a public Spanish university using a mixed-method approach that included semi-structured interviews and surveys administered to doctoral students. The findings reveal that learning motivation and academic engagement are crucial determinants of students' satisfaction with their doctoral studies. Furthermore, and while most critical thinking dimensions do not have a direct impact on the doctoral student's satisfaction, perceived utility does exert a notable effect on satisfaction. Results provide valuable practical implications for doctoral program managers, who may implement strategies to enhance students' experience, thereby contributing to the improvement of doctoral training.

**Keywords:** doctoral studies, student satisfaction, motivation, academic engagement, critical thinking, interdisciplinary.

## 1. Introducción

Los estudios de doctorado son una salida laboral para muchos estudiantes que deciden continuar su formación universitaria o involucrarse más en la carrera académica. Sin embargo, el proceso de realización de un doctorado suele estar acompañado de diversos retos, tanto personales como académicos, que pueden influir significativamente en su progreso y finalización. Uno de los elementos fundamentales es el grado de satisfacción con su experiencia académica, ya que este factor no solo refleja su evaluación de la calidad del programa, sino que también influye en su compromiso, motivación y bienestar general. Literatura reciente ha mostrado que dicha satisfacción no puede desligarse de factores estructurales como el acompañamiento institucional, la calidad de la supervisión, la organización del plan de estudios y las condiciones de salud mental y pertenencia académica (De la Vega, 2024). A ello se añade la necesidad de una planificación estratégica coherente con las demandas académicas y profesionales de quienes cursan estos estudios, tal como subraya Fabara (2012) en su análisis sobre el posgrado en educación. Comprender qué elementos inciden en la satisfacción doctoral resulta, por tanto, fundamental no solo para orientar mejoras en los programas, sino también para reforzar su papel como elementos formativos estratégicos dentro de los sistemas universitarios contemporáneos.

### 1.1 La satisfacción académica

La satisfacción académica puede definirse como la evaluación que los estudiantes realizan de sus experiencias educativas, así como de su entorno (Astin, 1993) e implica una respuesta afectiva respecto de la institución educativa (Yeh y Li, 2009). Esta evaluación integra componentes cognitivos, afectivos y contextuales, y está mediada por factores como la percepción de calidad, el ajuste entre expectativas y experiencia, y el bienestar emocional del estudiante a lo largo del proceso formativo (Nogueira et al., 2019; Cheng et al., 2016). En el ámbito de la educación superior, y concretamente en los estudios de doctorado, la satisfacción académica es un indicador clave de la calidad educativa, no solo porque refleja la evaluación que los estudiantes hacen de sus programas, sino porque también se relaciona con su compro-

miso, rendimiento y bienestar psicológico durante el proceso doctoral (Cheng et al., 2016; Nogueira et al., 2019). Como ha señalado De la Vega (2024), esta variable se encuentra en la intersección entre condiciones institucionales y trayectorias individuales, actuando como una medida crítica de la efectividad formativa en niveles avanzados. Asimismo, conocer los factores que afectan a la satisfacción del estudiantado tiene importantes implicaciones para las universidades, ya que sirven de base para implementar medidas de mejora, aumentar la eficacia y la ventaja competitiva de la universidad. Además, dicha comprensión permite avanzar hacia entornos de aprendizaje más sostenibles e inclusivos, sensibles a la diversidad del estudiantado y a su compromiso con el conocimiento (Barrientos de Bojórquez, 2024). En esta línea, algunos estudios han analizado cómo la valoración que hacen los egresados contribuye a revisar la pertinencia formativa de los programas de posgrado (Perales-Mejía, 2020).

La literatura ha mostrado que la satisfacción con un programa de doctorado está influenciada por múltiples factores, algunos relacionados con el contexto en el que se desarrolla. Así, se ha observado que la satisfacción puede variar en las etapas que tiene el doctorado siendo menor cuanto más se avanza en el programa (Cheng et al., 2016) aunque no parece haber diferencias significativas entre la satisfacción mostrada en las diferentes disciplinas académicas (Barnes y Randall, 2012). Otros estudios apuntan al tipo de supervisión (Zhao et al., 2007), a la formación recibida y la flexibilidad del programa (Bolliger y Halupa, 2012), la interacción con otros compañeros o incluso el apoyo que reciben los estudiantes de la institución académica como aspectos clave que influyen en la satisfacción (Dericks et al., 2019). Estas dimensiones estructurales se articulan con aspectos más subjetivos que también inciden en la experiencia académica.

Además de los factores contextuales, hay elementos relativos al estudiante cuyo impacto en la satisfacción con el doctorado es crucial, pero han sido estudiados en menor medida. Entre ellos destacan el tipo de motivación, el pensamiento crítico, y el *engagement* académico que, si bien son determinantes intrínsecos al estudiante, pueden tener un impacto directo en su satisfacción académica. A pesar de su relevancia, es escasa la literatura que explore cómo estos factores influyen de manera conjunta en

la satisfacción con el programa de doctorado, específicamente en el ámbito universitario español.

## 1.2 La motivación académica

En relación al primer aspecto, la motivación, se ha definido como todo factor que impulsa y afecta el comportamiento humano con relación al logro de objetivos claros (Renata et al., 2018). Entre las teorías utilizadas a la hora de analizar las motivaciones o beneficios buscados de los individuos en su comportamiento están la Teoría de Usos y Gratificaciones (Katz et al., 1973) —que postula que los individuos eligen y deciden los medios y mensajes que reciben con la finalidad de satisfacer sus propias necesidades y objetivos—, la Teoría de Jerarquía de Necesidades de Maslow (1954) —que utiliza una jerarquía de necesidades que motivan a las personas, desde las más básicas como las fisiológicas hasta las más elevadas como las sociales, de estima o de autorrealización— y la Teoría de Motivación de McClelland (1961) —que identifica las necesidades principales que impulsan el comportamiento humano, logro, poder y afiliación. Las tres teorías vienen a sugerir que los motivos humanos se orientan principalmente hacia la gratificación y la satisfacción del individuo. Desde la teoría de usos y gratificaciones de Katz et al. (1973), se han estudiado motivaciones cognitivas, afectivas y de integración personal y se ha aplicado para estudiar el uso de medios de comunicación (Ruggiero, 2000). Desde el punto de vista de las necesidades de Maslow, los estudios de doctorado apelarían a necesidades de autorrealización. Finalmente, siguiendo la teoría de la motivación de McClelland (1961), hay motivaciones de logro, poder y afiliación.

En el contexto académico, la motivación (MA) puede dividirse en dos tipos principales: la motivación intrínseca se refiere al deseo de aprender por el placer del conocimiento en sí mismo, mientras que la motivación extrínseca está vinculada a recompensas externas como mejores oportunidades laborales o el reconocimiento social (Deci y Ryan, 2000). Ambas formas de motivación juegan un papel crucial en la satisfacción de los estudiantes de doctorado, ya que influyen en su compromiso con el programa y en cómo perciben su experiencia académica (Mueller et al., 2015). En cualquier caso, se espera que un estudiante motivado se involucre en el programa y tenga mayor autonomía para gestionar y tomar deci-

siones sobre su progreso académico (Mason, 2012). Esta relación entre motivación, autorregulación y desempeño también ha sido destacada en estudios recientes, donde se analiza cómo variables como la autoeficacia y la procrastinación influyen directamente en la experiencia académica del estudiantado (Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo, 2022).

En términos operacionales, se han diferenciado cuatro tipos de motivaciones que reflejan distintos aspectos del proceso de toma de decisiones para cursar un doctorado, los cuales se alinean con las dimensiones de la Escala de Motivación Académica (EMA) (Vallerand et al., 1992). Por un lado, está la motivación relacionada con el aprendizaje, que refleja el deseo intrínseco de aprender y adquirir nuevas habilidades. En ella, quienes estudian por el placer del conocimiento y el interés genuino por el aprendizaje presentan un fuerte compromiso con sus estudios y tienden a experimentar una mayor satisfacción académica. En segundo lugar, se puede diferenciar una motivación por mejora profesional (extrínseca). En este caso, las personas motivadas extrínsecamente verían el doctorado como un medio para alcanzar beneficios laborales o mejores oportunidades profesionales, lo que puede estar motivado por el deseo de obtener reconocimiento, recompensas económicas o mejores posiciones en el mercado laboral (Berrío-Calle et al., 2022; Smith et al., 2016). En tercer lugar, se ha diferenciado una motivación por superación personal y autorrealización. Quienes cursan un doctorado como una forma de superación personal y de cumplir objetivos de autorrealización de alcanzar metas significativas en sus vidas personales y profesionales. Por último, estaría la ausencia de motivación o dudas, la “amotivación” o desmotivación, un estado en el que los estudiantes no encuentran valor ni propósito en la actividad académica. Según la EMA, la desmotivación está relacionada con la falta de interés o con la percepción de que las actividades académicas no conducirán a los resultados deseados (Vallerand et al., 1992). No obstante, son escasos los estudios que hayan explorado en el ámbito universitario español cómo impacta el tipo de motivación en la satisfacción con un programa de doctorado. Trabajos recientes han señalado que la motivación actúa como un elemento mediador entre las demandas del entorno académico y la percepción de satisfacción, especialmente cuando el estudiantado interpreta su esfuerzo como valioso y

alineado con sus objetivos personales y profesionales (De Clercq et al., 2021). Esta perspectiva refuerza la necesidad de considerar no solo el tipo de motivación predominante, sino también su coherencia con las condiciones institucionales y las trayectorias individuales de los doctorandos.

### 1.3 El pensamiento crítico

El segundo factor analizado es el pensamiento crítico (PC), definido como “el arte de analizar y evaluar el pensamiento con vistas a mejorarlo” (Richard y Elder, 2011) lo que es esencial en los programas de doctorado. Trabajos previos han destacado que quienes perciben una mejora en sus habilidades de pensamiento crítico durante el doctorado experimenta mayores niveles de satisfacción, ya que sienten que están adquiriendo herramientas valiosas para su futuro profesional (Stubb et al., 2011). El pensamiento crítico, además de ser una habilidad cognitiva clave en la investigación académica, también está vinculado al sentido de autonomía y control sobre el proceso de aprendizaje. En este sentido, el pensamiento crítico no se reduce a una destreza instrumental, sino que constituye un componente de la identidad académica que permite al estudiante posicionarse activamente frente al conocimiento. Tal y como destaca la literatura, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico permite al estudiantado cuestionar, analizar y reflexionar críticamente sobre los problemas complejos que enfrentan en sus investigaciones doctorales, fomentando una mayor confianza en sus propias capacidades (Pinto y Olson, 2008).

En este sentido, los programas de doctorado no solo fomentan las competencias técnicas, sino que también promuevan actitudes como la curiosidad, la mente abierta y el escepticismo constructivo en los estudiantes, lo que es fundamental para que los doctorandos desarrollen la capacidad de reflexionar de manera autónoma y mejoren su desempeño. En trabajos con estudiantes universitarios, se han encontrado las dimensiones de argumentación, análisis/evaluación y resolución de problemas (Vendrell-Morancho et al., 2024). Kobylarek et al. (2022) desarrollaron el cuestionario de pensamiento crítico con distintas dimensiones, aunque no para estudiantes universitarios, y encontraron dimensiones de recuerdo, entendimiento, aplicación, análisis, evaluación y creación. Por su parte, Zipp y Olson

(2008) demostraron cómo una mentoría efectiva en estudios de doctorado favorecía distintas habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, como el desarrollo, la comprensión, el análisis, la síntesis y la evaluación de la información. Estas aportaciones permiten considerar el pensamiento crítico como una competencia transversal que no solo favorece la calidad de la investigación, sino también la construcción de una experiencia doctoral más satisfactoria, significativa y sostenida.

### 1.4 El *engagement* académico

En relación con el *engagement académico* (EA), se ha definido como la dedicación por parte del estudiantado para incorporar, comprender y controlar los conocimientos impartidos por los profesores (Lawson y Lawson, 2013). Además, se ha relacionado con el rendimiento en el proceso de aprendizaje y con el éxito académico alcanzado (Korobova y Starobin, 2015). Los efectos del EA se extienden a la propia institución, dado que genera un mayor compromiso de los principales implicados en el proceso educativo —particularmente del estudiantado y del personal docente—, contribuyendo a su reconocimiento y calidad (Grocia, 2018). Los trabajos que han analizado el *engagement* en los estudios de doctorado han señalado que está relacionado con la propia motivación y la determinación del estudiante (Cavazos y Encinas, 2016), pudiendo así variar en las etapas o cursos del PD y con el tipo de dedicación del estudiante, por ejemplo, cuando se compatibiliza con otra actividad profesional. Otros estudios han mostrado que el *engagement* no solo mejora el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional, un aspecto que afecta significativamente la satisfacción de los estudiantes (Stubb et al., 2011). En este sentido, la interacción entre motivación, la capacidad de gestionar el aprendizaje y la satisfacción académica no puede analizarse de forma aislada: las características del programa y de la supervisión condicionan directamente hasta qué punto los estudiantes motivados logran mantener su compromiso y bienestar a lo largo del proceso (De la Vega, 2024). Además, cuando este compromiso se sostiene y canaliza adecuadamente, el *engagement* académico se convierte en un factor impulsor de la innovación educativa, fomentando redes de colaboración, sentido de pertenencia y transformación

activa del entorno de aprendizaje (Barrientos de Bojórquez, 2024).

## 1.5 Objetivos y pregunta de investigación

El objetivo de este trabajo exploratorio es doble: primero, indagar en los tipos de motivaciones y pensamiento crítico de estudiantes de doctorado y segundo, conocer los factores que inciden en la satisfacción de estudiantes universitarios distintos a los propios del perfil del estudiante. Aunque la mayoría de las investigaciones sobre satisfacción académica se han centrado en variables como el rendimiento académico, el apoyo institucional o las características demográficas del alumnado, existe una carencia en estudios que analicen cómo factores más subjetivos, tales como la motivación, el pensamiento crítico o el *engagement* académico, que también pueden influir en dicha satisfacción y cuyas complejidades están aún por investigar, como indican Vendrell-Morancho et al. (2024) en el caso del pensamiento crítico.

En este trabajo analizamos el papel que desempeñan dichos factores que han sido menos tratados en la literatura en su impacto en la satisfacción del estudiante de doctorado. La pregunta central que guía este trabajo es ¿cómo influyen la motivación, el pensamiento crítico y el *engagement académico en la satisfacción con los estudios de doctorado?*

## 2. Metodología

La metodología utilizada es un método mixto secuencial que combina tanto enfoques cualitativos como cuantitativos (Hamui-Sutton, 2013). En primer lugar, se ha utilizado un análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas para identificar los factores clave que inciden en la satisfacción académica de los doctorandos. Estas entrevistas han servido también para validar el cuestionario utilizado posteriormente en el análisis cuantitativo. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis estadístico de los datos obtenidos a través de encuestas, lo cual ha permitido identificar las relaciones significativas entre las variables propuestas y la satisfacción del estudiantado.

Se ha elegido esta metodología de método mixto secuencial que combina tanto enfoques cualitativos como cuantitativos para captar no solo la riqueza y profundidad de las opiniones individuales,

sino también verificar estadísticamente los patrones observados en la muestra más amplia (Hamui-Sutton, 2013). De este modo, la metodología que se ha llevado a cabo ha combinado métodos cualitativos, con entrevistas semiestructuradas, y cuantitativo, a través de una encuesta a estudiantes de los programas de doctorado de una universidad pública española en la que se ofrece un trato personalizado, becas para estudiantes para presentación de trabajos en congresos, avances de tesis en talleres doctorales con retroalimentación, facilidades para estancias de investigación, posibilidad de presentar la tesis en distintos idiomas y obtener la mención internacional. Aunque el programa no cuenta con una orientación internacional explícita, se contempla la posibilidad de desarrollar la tesis doctoral en inglés, lo que facilita la participación de estudiantes internacionales y favorece, en parte, su proyección exterior. Fundada en la década de los noventa, la institución ha experimentado un notable crecimiento en sus ofertas académicas, infraestructura y reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional. En este contexto, los doctorados representan un pilar fundamental para la universidad, ya que impulsan la investigación avanzada, la innovación y la formación de investigadores altamente cualificados. En la actualidad están activos ocho programas de doctorado de diferentes áreas a los que se suman otros siete de carácter interuniversitario. La mayoría de ellos se caracterizan por su diversidad y su enfoque interdisciplinario e internacional, abarcando áreas de conocimiento que van desde las ciencias experimentales y técnicas, educación, hasta las humanidades y ciencias sociales.

### 2.1 Participantes

En la primera fase del estudio se recopiló información cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 11 estudiantes de doctorado y 13 profesores de los ámbitos jurídico, social y económico, procurando una representación equilibrada entre ellos. En el caso del estudiantado, se incluyeron cuatro doctorandos del ámbito económico, tres del jurídico y cuatro del social, entre los cuales se encontraba uno extranjero. Por su parte, el profesorado se distribuyó en cinco docentes en el ámbito económico, cuatro en el jurídico y cuatro en el social, siendo tres de ellos de procedencia internacional. Se buscó también diversidad en el curso de doctorado en el

que se encontraban: cuatro estudiantes se encontraban en fases avanzadas del proceso, próximos al depósito de la tesis; cuatro se hallaban en cursos intermedios (segundo año o posteriores); y tres estaban en el primer curso. Asimismo, se atendió a su nivel de dedicación: cuatro de los 11 doctorandos realizaban el doctorado a tiempo completo y los siete restantes a tiempo parcial. Esta muestra permitió explorar con riqueza las motivaciones, dificultades y factores de satisfacción asociados a trayectorias doctorales heterogéneas. En la segunda fase del estudio, se distribuyó online un cuestionario estructurado a estudiantes de doctorado con el objetivo de indagar en las dimensiones clave identificadas en la fase cualitativa, así como en sus relaciones con la satisfacción académica. El instrumento permitió una aproximación empírica a las variables teóricas y una primera validación de los patrones observados.

## 2.2 Procedimiento de recogida de datos

En el caso de las entrevistas cualitativas, los participantes fueron contactados mediante correo electrónico y/o teléfono, y se les explicó el objetivo de la investigación y el tratamiento confidencial de sus datos. Se contactó con estudiantes y docentes de los distintos campos de conocimiento que integran el programa de doctorado analizado (economía, política, sociología, derecho) teniendo en cuenta tanto la diversidad disciplinar como su disponibilidad para participar en las fechas previstas. Aunque inicialmente se planteó la posibilidad de realizar las entrevistas de forma presencial, finalmente todas fueron realizadas a través de la plataforma TEAMS, lo que facilitó la participación de personas con diferentes niveles de dedicación y carga docente. La selección de la muestra respondió a un criterio de conveniencia, dado que se invitó a un número amplio de posibles participantes, pero solo algunos de ellos pudieron ser entrevistados en el periodo establecido. Las entrevistas se grabaron, para lo cual se contó con el consentimiento expreso de estudiantado y profesorado. Posteriormente todas las entrevistas fueron transcritas y anonimizadas. Las entrevistas se realizaron entre junio y julio de 2023 y contaron con un guion similar para profesores y otro para estudiantes. No obstante, por su carácter semiestructurado las entrevistas fueron diferentes en cuanto a su duración, que osciló entre 15 y 40 minutos, y también en

cuanto a la profundidad y desarrollo de las respuestas. Además de su flexibilidad, las entrevistas semiestructuradas ofrecen mayor libertad en las respuestas y la posibilidad de adaptación al contexto concreto de las personas entrevistadas lo que permite obtener información muy detallada (Cohen et al., 2018).

En el caso de las encuestas cuantitativas, se preparó una encuesta estructurada mediante Google Forms y se envió mediante link para su cumplimentación a los 71 estudiantes que conforman el Programa de Doctorado. En concreto, se obtuvieron 63 encuestas válidas de estudiantes de doctorado interdisciplinares de la UBU, de los cuales el 49 % son hombres y el 48 % mujeres (3 % otros), el 9,5 % de 18 a 24 años, el 38 % entre 24 y 35 años, el 17,5 % de 35 a 44 años, el 15,9 % de 45 a 54 %, el 14,3 % de 54 a 64 años, el 5 % mayor de 64 años, el 77,8 % no tienen beca para realizar los estudios y el 73,8 % trabaja. Las escalas utilizadas fueron Likert de 5 posiciones (siendo 1 totalmente en desacuerdo con el ítem en cuestión y 5 totalmente de acuerdo) y fueron basadas en la literatura y revisadas y adaptadas de acuerdo con el análisis cualitativo previo realizado con docentes y expertos. La tabla 1 indica un resumen de detalle de la recogida de datos.

## 2.3 Técnicas de análisis de datos

En el caso de las entrevistas al profesorado las preguntas fueron abiertas sobre las ventajas de estudiar un doctorado interdisciplinar frente a uno especializado, la implicación y satisfacción percibidas en el estudiantado. A partir de ventajas como el desarrollo del pensamiento crítico, el enriquecimiento derivado de la interdisciplinariedad de ciertos programas de doctorado y los factores que inciden en su elección, se realizaron entrevistas al estudiantado. En este caso, las entrevistas se centraron en su percepción general sobre las ventajas y desventajas de estudiar un doctorado interdisciplinar, las motivaciones y razones que los llevaron a inscribirse en el programa, su nivel de *engagement* académico y su grado de satisfacción con el programa.

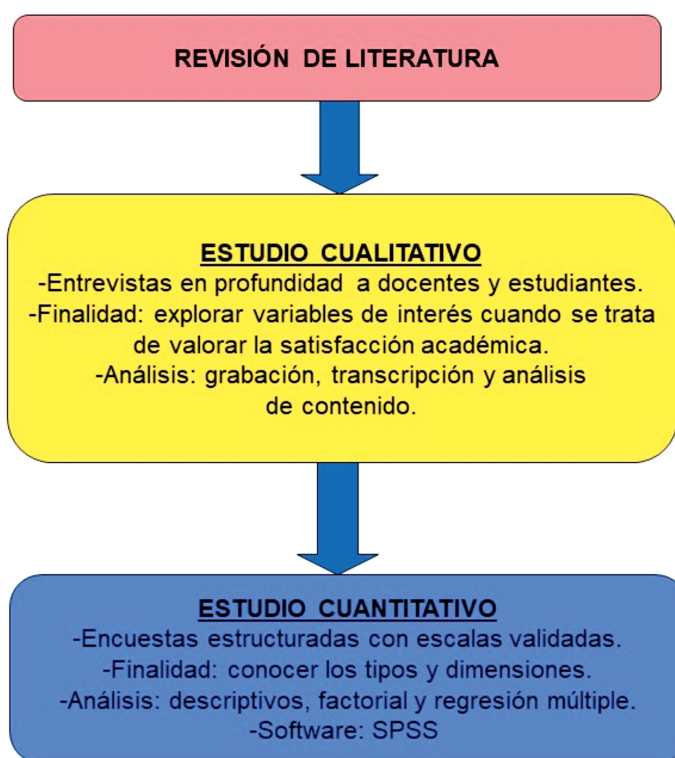
Estas entrevistas cualitativas permitieron identificar los factores relevantes y las variables clave que posteriormente se integraron en el cuestionario estructurado utilizado en la segunda fase del estudio, de carácter cuantitativo. En ambos casos, el análisis de las entrevistas se realizó a partir de un enfoque

inductivo mediante análisis de contenido (Braun y Clarke, 2006). Dos investigadores expertos realizaron la codificación de forma independiente, a partir de una lectura en profundidad de las transcripciones, y elaboraron una matriz categorial inicial en torno a tres dimensiones: motivación, satisfacción y competencias transversales. Las discrepancias fueron discutidas hasta alcanzar consensos interpretativos. Con las variables apuntadas en las entrevistas, se buscaron escalas de medida en la literatura para desa-

rollar el cuestionario estructurado a utilizar en la siguiente fase, cuantitativa. En este caso, se analizó la fiabilidad de las escalas utilizadas y análisis factoriales para comprobar las dimensiones de cada variable clave y una regresión lineal posterior para conocer los factores influyentes en la satisfacción académica utilizando el software estadístico IBM-SPSS v.27.

Todo lo señalado en este apartado aparece resumido en la figura 1.

**Figura 1.** Resumen de las fases de estudio empírico



### 3. Resultados

#### 3.1 Del análisis cualitativo

El primer factor analizado de las entrevistas fue la motivación para estudiar un doctorado. Las respuestas revelaron mayoritariamente la existencia de dos tipos de motivaciones: para algunos estudiantes, la motivación está relacionada con la intención de desarrollar una carrera académica: “decidí que esta era la manera de entrar, de empezar esta carrera de fondo (ent\_2), “tenía claro casi desde que terminé el grado que quería hacer doctorado” (ent\_6). Para

otros estudiantes, que ya se encontraban trabajando, encontraron en el doctorado una oportunidad de mejora profesional, como lo expresaron varios entrevistados: “el motivo por el que empecé el doctorado fue principalmente porque llevo muchos años de ejercicio profesional en una determinada materia y quería culminarlo con una tesis doctoral” (ent\_7). “Llevaba ya unos meses en la Universidad, me gustaba lo que hacía y sabía que para seguir y poder optar a una plaza el camino era el doctorado” (ent\_8).

Una minoría de entrevistas destacaron una motivación relacionada con la necesidad de seguir formándose: “Me gusta seguir formándome, ... en

mi prurito personal, es ampliar un poquito mis conocimientos” (ent\_6), o bien como parte de su interés constante por aprender: “Pues mi motivación principal es seguir en el ámbito educativo, seguir formándome, porque siempre he tenido interés en aprender un poco más” (ent\_9). Por último, hubo quienes no señalaron una motivación clara o especial: “Pues, en realidad no sabía muy bien qué hacer, pero me gustaba la investigación en la Universidad y me animaron a seguir esta ruta” (ent\_10).

En relación al *engagement* académico, las entrevistas de estudiantes destacaron la influencia de las circunstancias personales que hacen que dicho compromiso varíe. En varios casos se reconoció un mayor compromiso al principio de comenzar el programa, en el que tienen que cumplir con requisitos de asistencia obligatoria a cursos y seminarios: “Mi compromiso creo que ha aumentado. A pesar de que mi tiempo ha disminuido, mi implicación ha aumentado con el paso del tiempo” (ent\_11). “Yo creo que ha evolucionado a mayor implicación, es decir, los primeros años, la implicación fue menor. ... yo creo que sí, que ha ido aumentando porque cada vez me iba interesando más lo que iba viendo” (ent\_7). En algunas entrevistas se ha revelado un compromiso constante a lo largo del tiempo: “en general mi *engagement* ha sido bastante estable y bastante fuerte” (ent\_6).

Sin embargo, como destaca la literatura, aspectos como la disponibilidad de financiación contribuye a un mayor compromiso en los estudios de doctorado (Cavazos y Encinas, 2016): “Realmente mi implicación llegó cuando conseguí financiación y ya me he dedicado a tiempo completo a la Universidad” (ent\_4). “Yo diría que estoy muy implicada desde el inicio, principalmente porque estoy aquí en la universidad con una beca y puedo participar en actividades” (ent\_10). Además, hay aspectos como la edad, la situación personal/familiar, o el hecho de estar trabajando a la vez que condiciona el nivel de *engagement* académico de los estudiantes: “Pues por las circunstancias personales ...mi compromiso podría ser medio bajo, pero mi propósito a partir de ahora es subir la implicación” (ent\_5). “No estoy totalmente enfocado solo en el doctorado, pero estoy muy implicado...Solo trato de no desengancharme demasiado, porque si me desapego mucho, luego cuesta mucho trabajo retomarlo y mantener el ritmo” (ent\_9). “En mi caso el compromiso es medio, porque tengo que compaginarlo con mi trabajo ...

y creo que por eso no ha sido más alta hasta ahora” (ent\_3). “Considerando que es a tiempo parcial, porque además también tengo un trabajo fuera” (ent\_8).

Dado que no nos constan trabajos sobre estudios de doctorado que indaguen en variables que parecieran esenciales en las entrevistas previas, trataremos en el estudio cuantitativo la satisfacción, las motivaciones, el pensamiento crítico y el *engagement* académico.

### 3.2 Del análisis cuantitativo

Con el fin de comprobar la unidimensionalidad de las escalas (EA y satisfacción) y obtener factores en las multidimensionales (pensamiento crítico y motivaciones académicas), se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax de los indicadores de pensamiento crítico (tabla 1); un segundo análisis para los indicadores de motivaciones académicas (tabla 2); otro análisis factorial exploratorio con los indicadores de EA (tabla 3) y satisfacción (tabla 4). De esta manera, obtuvimos cuatro dimensiones de pensamiento crítico, cuatro tipos de motivaciones para estudiar un doctorado, un factor para el *engagement* académico (implicación) y un factor para la satisfacción.

En primer lugar, en el análisis de motivaciones (mo1 a mo26), los factores obtenidos también son cuatro. El factor F1, que se denomina motivaciones de aprendizaje, permite diferenciar entre individuos que sienten placer y emoción al leer y aprender cosas nuevas frente a los contrarios. El factor F2, motivaciones profesionales, mide precisamente la búsqueda de un mejor salario, promoción laboral o un puesto de trabajo. El factor F3, que se nombra como motivaciones de superación/autorrealización refleja el deseo del individuo de superarse, sentir la mejora continua, el progreso y tener éxito en los estudios. Finalmente, el factor F4 se relaciona principalmente con las dudas sobre por qué estar estudiando un doctorado e incluso si es una pérdida de tiempo, por lo que definimos este factor como ausencia de motivación para continuar (esta última incluiría ítems *reverse coded*). Algunas de estos tipos de motivaciones han sido estudiadas en la Escala de Motivación Académica (aplicada por Vallerand et al. (1992) en el marco de estudios de máster).

**Tabla 1.** *Análisis factorial de motivaciones académicas (mo)*

Dimensión	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
F1. Motivaciones de aprendizaje	36,309	Mo15	Por el placer que me produce saber más sobre temas que me atraen.	0,936
		Mo8	Por el placer que tengo cuando descubro cosas nuevas desconocidas.	0,920
		Mo23	Por la gran emoción que me produce la lectura de temas interesantes.	0,873
		Mo10	Por el placer que me produce leer a investigadores interesantes.	0,816
		Mo21	Porque los estudios me permitirán continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	0,810
		Mo2	Porque encuentro satisfacción y me gusta aprender cosas nuevas.	0,802
		Mo16	Porque me gusta sentirme completamente absorbido por lo que han escrito algunos autores.	0,761
		Mo18	Por el gusto que me produce realizar las actividades difíciles.	0,692
F2. Motivaciones profesionales	22,806	Mo7	Para tener después un trabajo de más prestigio y categoría.	0,866
		Mo20	Para ganar un salario mejor en el futuro.	0,826
		Mo14	Porque quiero llevar una vida cómoda más adelante.	0,801
		Mo9	Porque me permitirá escoger un trabajo en la rama que me guste.	0,721
		Mo1	Porque sin el título no encontraré un trabajo bien pagado.	0,693
		Mo22	Porque creo que más años de estudios aumentan mi preparación profesional.	0,508
F3. Motivaciones de superación/autorrealización	7,661	Mo26	Porque quiero demostrar que puedo aprobar y tener éxito en mis estudios.	0,799
		Mo6	Para demostrarme a mí mismo que puedo sacar un doctorado.	0,796
		Mo19	Para demostrarme a mí mismo que soy una persona inteligente.	0,744
		Mo25	Porque me da satisfacción personal cuando intento sacar buenas notas en mis estudios.	0,701
		Mo13	Porque tener éxito y aprobar en la Universidad me hace sentirme importante.	0,623
		Mo3	Porque me permite comunicar mis ideas a los otros y me gusta.	0,550
		Mo5	Porque me agrada ver que me supero a mí mismo en mis estudios.	0,491
F4. Falta de motivación para continuar	5,552	Mo12	Porque me permite sentir el placer de superarme en alguno de mis logros personales.	0,400
		Mo17	No sé bien porqué estudio un doctorado, y sinceramente, me importa poco.	0,898
		Mo24	No lo sé, no llego a entender qué estoy haciendo.	0,868
		Mo4	Sinceramente no lo sé; tengo la sensación de perder el tiempo aquí.	0,816
		Mo11	Antes estuve animado/a pero ahora me pregunto si debo continuar.	0,808

En segundo lugar, con el fin de condensar la información que proporciona el conjunto de medidas propuestas como variables de pensamiento crítico (pc1 a pc24), se ha realizado un análisis de componentes principales, que permite extraer 4 factores. El factor F1 separa a los individuos que utilizan la información para cotejar opiniones, debatirlas y crear debate y su propia opinión frente a los de rasgos contrarios, de ahí la denominación de creación o desarrollo de información. El factor F2, comprensión de la información, mide el grado en que el individuo

es capaz de comprender la información, entenderla y utilizarla para justificar sus puntos de vista. El factor F3 se relaciona con la utilización de diversas fuentes de información —por ello denominado análisis de la información—. Por último, el factor F4, recuerdo, diferencia entre los individuos que valoran la información y la recuerdan frente a los de rasgos contrarios. Estas cuatro dimensiones de pensamiento crítico están en línea con los trabajos realizados por Zipp y Olson (2022) y Kobylarek et al. (2022).

**Tabla 2.** *Análisis factorial de pensamiento crítico (pc)*

Dimensión	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
F1. Creación de información	40,582	Pc24	Cuando leo el texto, busco una relación entre la información que contiene y otros textos que he leído.	0,784
		P21	Me gusta cotejar diferentes opiniones y compararlas entre sí.	0,768
		Pc8	Formo mi impresión con base en diferente información que voy relacionando entre sí.	0,694
		Pc7	Puedo comprender textos de diversos campos.	0,692
		Pc16	Cuando me interesa alguna información, trato de comprobar si es cierta.	0,649
		Pc20	Me gusta discutir nuevos significados en textos que ya conozco.	0,638
		Pc25	Presto atención a los contextos y matices de las declaraciones.	0,618
		Pc6	El mismo contenido puede ser expresado de muchas maneras diferentes.	0,548
		Pc11	En la discusión, presto atención a justificar mi postura sobre el asunto y entender a la otra parte al mismo tiempo.	0,541
		Pc23	Intento utilizar la información que he aprendido en la vida cotidiana.	0,464
F2. Comprensión de la información	9,619	Pc14	Al debatir, trato de utilizar ejemplos prácticos para justificar mi postura sobre el tema.	0,761
		Pc15	Si es necesario, puedo recordar información sobre la que alguna vez leí.	0,742
		Pc13	Puedo ver la estructura del texto y podría cambiarlo.	0,691
		Pc10	Cuando hablo, doy muchos ejemplos.	0,669
		Pc12	Me gusta encontrar coincidencias/relaciones entre fenómenos aparentemente diferentes.	0,562
		Pc11	En la discusión, presto atención a justificar mi postura sobre el asunto y entender a la otra parte al mismo tiempo.	0,531
		Pc17	Puedo extraer las partes más relevantes de un texto.	0,517
F3. Análisis de la información	6,472	Pc1	Después de leer, reviso la información importante, incluso si parece ser cierta.	0,791
		Pc3	Estoy dispuesto a compartir la información recién obtenida.	0,668
		Pc5	Después de leerlo, puedo repetir los aspectos importantes del texto.	0,600
		Pc2	Me gusta combinar información de diferentes textos.	0,566
		Pc18	Para evaluar la información, reviso muchas fuentes.	0,510
F4. Recuerdo de la información	6,017	Pc19	No recuerdo mucho de lo que aprendí en los estudios anteriores.	0,862
		Pc9	Todo ya existe, por lo que no se puede crear nada completamente nuevo.	0,713
		Pc22	Tengo dificultades para parafrasear.	0,702
		Pc4	Los análisis en profundidad de la realidad son una pérdida de vida.	0,482

En tercer lugar, el análisis realizado con los indicadores de *engagement* académico o implicación indica una única variable, que refleja el entusiasmo con estudiar un doctorado, la inmersión percibida en los estudios y la felicidad y energía que le produce al estudiante. Esta variable y su medición corresponde

con la que han utilizado otros autores previamente en un ámbito académico (Portalanza et al., 2017; Coelho-Martinho y Conde Pérez, 2013), parte de la original UWES-S9 ideada para el ámbito laboral.

**Tabla 3.** *Análisis factorial de engagement académico*

Variable	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
EA	74,074	Ea2	Me siento fuerte cuando estoy estudiando el doctorado.	0,954
		Ea4	Estoy entusiasmado/a con mi doctorado.	0,951
		Ea3	Cuando me levanto por la mañana, me apetece estudiar el doctorado.	0,930
		Ea7	Soy feliz cuando estoy haciendo tareas relacionadas con mi doctorado.	0,922
		Ea1	Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía.	0,823
		Ea5	Mi doctorado me inspira cosas nuevas.	0,786
		Ea6	Estoy orgulloso de hacer este doctorado.	0,704
		Ea8	Estoy inmerso en mi doctorado.	0,600

Por último, el análisis factorial realizado con los indicadores de satisfacción muestra el disfrute, entusiasmo y conformidad con la decisión de estu-

diar un doctorado. Es una variable más trabajada en la literatura y medida como Lent et al. (2007) y Vergara et al. (2018).

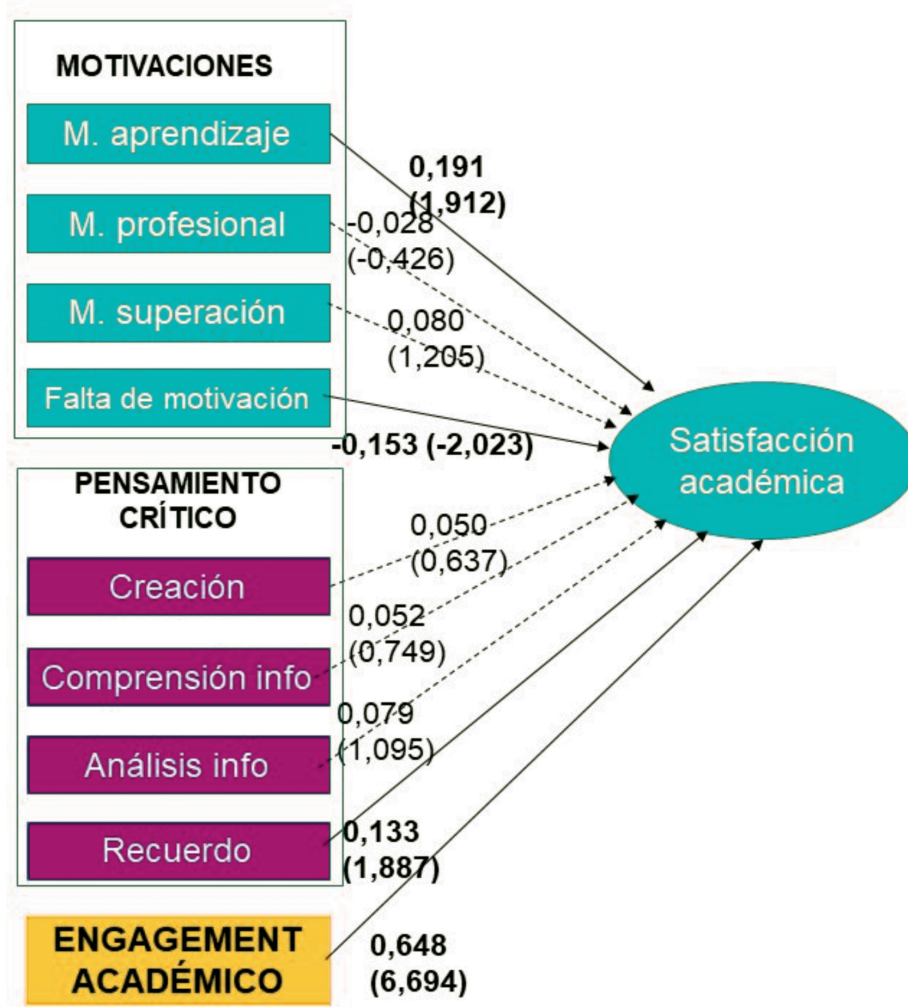
**Tabla 4.** *Análisis factorial de la satisfacción*

Variable	Varianza explicada	Ítem	Denominación del ítem	Peso o carga factorial
SATIS	76,982	Sat4	En general estoy satisfecho con esta experiencia académica.	0,917
		Sat6	Me entusiasman los contenidos transmitidos en este doctorado.	0,884
		Sat5	Disfruto cuando me estimulan intelectualmente en este doctorado.	0,879
		Sat3	Disfruto de mi doctorado la mayor parte del tiempo.	0,876
		Sat7	Me gusta lo que he aprendido en este doctorado.	0,823
		Sat1	Estoy satisfecho con la decisión de haber cursado este doctorado.	0,807
		Sat2	Me siento cómodo con el ambiente educativo generado en este doctorado.	0,798

La fiabilidad mediante alfa de Cronbach cumple los mínimos requeridos dado que en todas las escalas es superior a 0,7 (Hair et al., 2017). Con estos factores se ha realizado una regresión lineal múltiple (Hair et al., 2017), en la que se observa que el *engagement* académico, dos dimensiones de la motivación (la de aprendizaje y la ausencia de motivación para continuar) y un tipo de pensamiento crítico (el de recuerdo/utilidad) influyen en la satisfacción del

estudiante con sus estudios de doctorado (figura 2). De este modo, cuanto mayor sea el EA, cuanto mayor sea la motivación de aprendizaje, cuanto menor sea la falta de motivación para continuar estudiando un doctorado y cuanto mayor sea el deseo de recuerdo y la utilidad percibida del aprendizaje, mayor será la satisfacción del estudiante con los estudios de doctorado. El coeficiente R2 ajustado es alto, de 0,741, F de 20,660\*\*\* (p <0,001).

**Figura 2.** Resultados de la regresión lineal sobre satisfacción académica



*Nota.* Sobre las líneas se muestra el coeficiente Beta estandarizado y entre paréntesis el estadístico t de Student correspondiente a la relación entre cada variable independiente y la variable dependiente satisfacción académica (las relaciones significativas aparecen en negrita y las no significativas sin negrita y sobre línea pespunteada).

#### 4. Discusión y conclusiones

El estudio de la satisfacción en estudiantes de doctorado ha cobrado gran relevancia en los últimos años debido a su influencia directa en el éxito académico, la retención de estudiantes y su futura inserción laboral (Dericks et al., 2019; Cheng et al., 2016; Vergara et al., 2018). En este trabajo se ha abordado el papel que tienen la motivación, el *engagement* académico y el pensamiento crítico en dicha satisfacción. Este estudio se sitúa entre las escasas investigaciones empíricas que abordan el pensamiento crítico y las motivaciones en estudios de doctorado y que

indague en su posible influencia en la satisfacción con los estudios. Como indican Vendrell-Morancho et al. (2024), el pensamiento crítico es clave para conseguir el éxito de estudiantes universitarios.

Además, en este trabajo sobre un doctorado que tiene enfoque internacional e interdisciplinar se ha recurrido a un método empírico mixto. De una primera fase cualitativa con docentes y estudiantes se obtuvo una primera impresión de las variables esenciales cuando se trata de analizar la satisfacción académica y de la segunda fase se consiguió identificar tipos de motivaciones y pensamiento crítico y explorar qué factores inciden más en esa satisfacción

académica del estudiante. Por lo que respecta a las dimensiones o tipos de motivaciones obtenidas, la primera está relacionada con el aprendizaje, la segunda con la mejora profesional que se puede tener tras estudiar un doctorado, la tercera con los deseos de superación personal y autorrealización y la última indica la ausencia de motivación para seguir o la duda o conveniencia en la decisión de estudiar un doctorado. De este modo, destacan las motivaciones que apelan a las necesidades de niveles altos de la jerarquía de Maslow (1954). En cuanto a las dimensiones del PC para estudios de doctorado, se ha encontrado la de creación o desarrollo de información, que incluye los aspectos de debate, crítica, cotejo de documentos, la de actividades de evaluación y procesamiento de la información, la de comprensión de la información y la de recuerdo. Mientras el *engagement* académico y dos tipos de motivación contribuyen a la satisfacción de estudiantes de doctorado, solo una de pensamiento crítico incide en tal satisfacción.

El *engagement* académico es el factor más importante para generar satisfacción en estudiantes de doctorado. No en vano la relevancia de esta variable ha sido puesta de relieve en trabajos previos con estudiantes (Portalanza et al., 2017; Coelho-Martinho y Conde-Pérez, 2013). A la luz de los resultados obtenidos, es clave fomentar el EA de los estudiantes de doctorado mediante una comunidad de estudiantes que comparten sus experiencias y avances. Un alto nivel de *engagement* académico no solo mejora el bienestar del estudiante, sino que puede convertirse en un factor dinamizador de procesos de innovación educativa, al facilitar el desarrollo de redes de colaboración, la apropiación del entorno formativo y la transformación adaptativa de las prácticas institucionales (Barrientos de Bojórquez, 2024).

Además, se debe intentar evitar que la motivación baje durante el desarrollo de la tesis doctoral porque puede reducir claramente la satisfacción con los estudios y quizás favorecer el abandono de los mismos, algo esto último que se podrá investigar en futuros trabajos. Este trabajo exploratorio también indica que el pensamiento crítico no se relaciona con la satisfacción con los estudios, excepto la dimensión de utilidad percibida o recuerdo. Además, la mera motivación profesional y la de superación no parece incidir en la satisfacción tanto como la motivación de aprendizaje. Queda para el futuro indagar más en

los resultados obtenidos, pero sería posible que alguno de los tipos de pensamiento crítico y de las motivaciones que no generan directamente satisfacción sean considerados por los estudiantes meros factores de higiene, siguiendo la teoría de la motivación-higiene de Herzberg (1954) y que el estudiantado de doctorado de su adquisición y desarrollo por supuesto durante el estudio de una tesis doctoral (ej. los tres primeros tipos PC), mientras que el cuarto sea verdaderamente un factor generador de satisfacción.

Como *limitaciones* del trabajo, el tamaño muestral es pequeño, pero cabe señalar que la matrícula en los programas de doctorado es reducida, más aún en el caso de un doctorado interdisciplinar, cuyo análisis es relevante por sus características únicas y por la poca atención que ha recibido en la literatura, pese a su reconocimiento en el ámbito académico.

Asimismo, no debe ignorarse que las trayectorias previas del estudiantado, en particular su origen socioeconómico y las expectativas de movilidad social, también configuran su percepción del doctorado. En contextos donde este nivel formativo se percibe como un mecanismo de ascenso social o de legitimación profesional, la satisfacción académica puede estar condicionada por expectativas extrínsecas que van más allá del proceso formativo en sí (Murphy et al., 2025). Tal como ha mostrado Fabara (2012), la ausencia de una planificación estructural en la oferta de programas de posgrado puede dar lugar a formaciones que no responden adecuadamente a las necesidades de quienes depositan en el doctorado una expectativa de reconocimiento o estabilidad. Incorporar esta dimensión permitiría adoptar una mirada más crítica e inclusiva, que no se limite a las variables individuales, sino que considere también los condicionantes estructurales que inciden en la experiencia académica del estudiantado. Como *líneas futuras* de continuación y mejora de este trabajo exploratorio, sería interesante incorporar el análisis de la recomendación de estudios de doctorado, el abandono de los mismos, variables como la ansiedad del estudiante durante su doctorado, diferencias por perfil de estudiante e incluso diseñar un modelo causal completo para analizar mediante ecuaciones estructurales las vías de prescripción de un programa de doctorado frente a otros. También sería relevante avanzar hacia una comprensión más profunda del papel estructural del doctorado en el desarrollo científico, económico y social, explorando

la contribución de los doctorandos a través de procesos de transferencia de conocimiento, innovación, generación de patentes o fortalecimiento del tejido productivo. Finalmente, sería aconsejable comparar también la visión de otros tomadores de decisiones, como los gestores y coordinadores de los programas, e incluso las organizaciones y empresas.

## Contribución autores

**Sonia San Martín:** conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; administración de proyecto; software; supervisión; validación; escritura – borrador original, escritura – revisión y edición.

**Patricia Otero-Felipe:** conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; recursos; validación; visualización; escritura – borrador original; escritura – revisión y edición.

## Referencias bibliográficas

- Astin, A.W. (1993). What matters in College? Four critical years revisited. *The Journal of Higher Education*, 22, 74-75. <https://doi.org/10.2307/1176821>
- Barnes, B. J. y Randall, J. (2012). Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*, 53, 47-75. <https://doi.org/10.1007/s11162-011-9225-4>
- Barrientos de Bojórquez, N. A. (2024). Incrementar la innovación educativa en el nivel superior a través del engagement académico. *Revista Científica Avances en Ciencia y Docencia*, 1(2), 21-31. <https://doi.org/10.70939/revistadiged.v1i2.8>
- Berrio-Calle, J. E., Valencia-Arias, A., Vélez-Holguín, R. M. y Arango-Botero, D. (2022). Motivación para realizar estudios de posgrado: Un modelo de probabilidad. *Formación Universitaria*, 15(5), 27-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000500027>
- Bolliger, D. U. y Halupa, C. (2012). Student perceptions of satisfaction and anxiety in an online doctoral program. *Distance Education*, 33(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/01587919.2012.667961>
- 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>
- Cavazos Arroyo, J. y Encinas Orozco, J. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: Un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32, 228-238. <https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001>
- Cheng, M., Taylor, J., Williams, J. y Tong, K. (2016). Student satisfaction and perceptions of quality: Testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research & Development*, 35(6), 1153-1166. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1160873>
- Coelho-Martinho, R. y Conde-Pérez, J. (2013). Repercusión de la ansiedad sobre el engagement en estudiantes de enfermería. *Agora de Enfermería*, 17(3), 120-127.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- De Clercq, M., Frenay, M., Azzi, A., Klein, O. y Galand, B. (2021). All you need is self-determination: Investigation of PhD students' motivation profiles and their impact on the doctoral completion process. *International Journal of Doctoral Studies*, 16, 189-209. <https://doi.org/10.28945/4702>
- De la Vega, L. F. (2024). ¿Cuáles son las características de un programa de doctorado de calidad? Una revisión sistemática de la literatura. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 118. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1664>
- Deci, E. L y Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologists*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M. y Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: The roles of supervisor, department, and peer qualities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1053-1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1570484>
- Fabara, E. (2012). *La formación de Posgrado en Educación en el Ecuador*. Alteridad. *Revista de Educación*, 7(2), 92-105.
- Groccia, J.E. (2018). What Is Student Engagement? *Teaching and Learning*, 154, 11-20. <https://doi.org/10.1002/tl.20287>
- Herzberg, F. (1954). *Work and the Nature of Man*. The World of Publishing Company, 71-91.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. y Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2ª ed.). Sage Publications.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Inv Ed Med*, 2(8), 211-216.

- Katz, E., Blumler, J. G. y Gurevitch, M. (1973). Uses and Gratifications Research. *The Public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.  
<https://doi.org/10.1086/268109>
- Kobylarek, A., Błaszczynski, K., Ślósarz, L. y Madej, M. (2022). Critical Thinking Questionnaire (CThQ) -construction and application of critical thinking test tool. *Andragogy Adult Education and Social Marketing*.  
<http://dx.doi.org/10.15503/andr2022.1>
- Korobova, N. y Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.  
<https://doi.org/10.32674/jis.v5i1.444>
- Lawson, M. y Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement. *Review of Educational Research*, 83(3), 432-479.  
<https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Lent, R., Singley, D., Sheu, H., Schmidt, J. y Schmidt, L. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87-97.  
<https://doi.org/10.1177/1069072706294518>
- Mason, M. M. (2012). Motivation, satisfaction, and innate psychological needs. *International Journal of Doctoral Studies*, 7, 259-277.  
<https://doi.org/10.28945/1596>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Van Nostrand.
- Mueller, E. F., Flickinger, M. y Dorner, V. (2015). Knowledge junkies or career builders? A mixed-methods approach to exploring the determinants of students' intention to earn a PhD. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 75-89.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.001>
- Murphy, P. K., Kim, T., Joy, E. E., Shein, B. y Allan, B. A. (2025). Social mobility through doctoral education: Exploring identity, classism, and belongingness. *Journal of Diversity in Higher Education*, 18(1), 16-24.  
<https://doi.org/10.1037/dhe0000477>
- Nogueira, M. J., Antunes, J. y Sequeira, C. (2019). Development and psychometric study of the academic life satisfaction scale (ALSS) in a higher education students' sample. *Nursing and Health Care International Journal*, 3(2).  
<http://dx.doi.org/10.23880/NHIJ-16000183>
- Perales-Mejía, F. de J. (2020). *Estudio de egresados en un programa de posgrado en educación*. *Alteridad*, 15(2), 256-269.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.09>
- Pinto Zipp, G. y Olson, V. (2008). Infusing the mentorship model of education for the promotion of critical thinking in doctoral education. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(9), 29-36.  
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1229>
- Portalanza, A., Grueso-Hinestroza, M. P. y Duque, E. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale UWES-S 9: Análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 27(64), 145-156.  
<https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62374>
- Renata, R., Wardiah, D. y Kristiawan, M. (2018). The influence of headmaster's supervision and achievement motivation on effective teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(4), 44-49.
- Richard, P. y Elder, L. (2011). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (3rd ed.). Financial Times Prentice Hall.
- Ruggiero, T. E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st Century. *Mass Communication & Society*, 3, 3-37.  
[https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301\\_02](https://doi.org/10.1207/S15327825MCS0301_02)
- Stubbs, J., Pyhältö, K. y Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education*, 33(1), 33-50.  
<https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. y Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.  
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vendrell-Morancho, M., Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2024). Predictores del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios Españoles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 23-45.  
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.002>
- Vergara-Morales, J., Del Valle, M., Díaz, A. y Pérez, M. V. (2018). Adaptación de la escala de satisfacción académica en estudiantes universitarios chilenos. *Psicología Educativa*, 24, 99-106.  
<https://doi.org/10.5093/psed2018a15>
- Yeh, Y. S. y Li, Y. M. (2009). Building trust in m-commerce: Contributions from quality and satisfaction. *Online Information Review*, 33(6), 1066-1086.  
<https://doi.org/10.1108/14684520911011016>

- Zhao, C. M., Golde, C. M. y McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 263-281.  
<https://doi.org/10.1080/03098770701424983>
- Zipp, G. y Olson, V. (2022). Infusing the mentorship model of education for the promotion of critical thinking in doctoral education. *Journal of College Learning & Teaching Learning*, 5(9), 0-16.  
<https://doi.org/10.19030/tlc.v5i9.1229>
- Zumárraga-Espinosa, M. y Cevallos-Pozo, G. (2022). Autoeficacia, procrastinación y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ecuador. *Alteridad*, 17(2), 277-290.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n2.2022.08>