

Competencias investigativas del docente universitario y su impacto en el acompañamiento de tesis

Research skills of university faculty and their impact on thesis supervision

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0594>

Armelo Lopez-Peña ^{1*}

<https://orcid.org/0009-0009-9034-2197>
alopezp@unsm.edu.pe

Daniel Mijahuanga-Chumbe²

<https://orcid.org/0009-0007-2211-7516>
danielmchumbe@gmail.com

David Jonatán Valdéz-Revilla¹

<https://orcid.org/0000-0003-0801-8582>
danielmchumbe@gmail.com

Doris Maribel Lloclla-Rosillo¹

<https://orcid.org/0000-0003-0628-4932>
doribel1304@gmail.com

Recibido: 18/07/2026

Aceptado: 04/10/2026

RESUMEN

La elaboración de una tesis constituye una etapa compleja de la formación universitaria donde el estudiante articula decisiones teóricas y metodológicas con la orientación de un docente asesor. El estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de las competencias investigativas del docente universitario en el acompañamiento de tesis de pregrado en educación. Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, retrospectiva y documental con 32 díadas asesor-tesis de cuatro universidades privadas peruanas. La trayectoria investigativa de cada asesor se reconstruyó mediante una ventana retrospectiva de cinco años correspondiente al año de aprobación de la tesis y los cuatro años anteriores. Las competencias se aproximaron mediante productividad, continuidad, publicaciones en educación y afinidad temática; el acompañamiento se valoró mediante la calidad metodológica de las tesis. Se recuperaron 140 publicaciones; 19 asesores (59,4 %) registraron al menos una publicación elegible y 10 (31,3 %) mostraron continuidad investigativa. La afinidad temática pudo calcularse en 19 díadas y predominó en niveles bajos. No se obtuvo evidencia estadística suficiente de asociación entre los indicadores investigativos y la calidad metodológica, los modelos mostraron baja capacidad explicativa e intervalos de confianza amplios. Se concluyó que en la muestra analizada una mayor productividad científica o cercanía temática no implicó necesariamente una mejor calidad metodológica de las tesis.

Palabras clave: competencias investigativas; supervisión de tesis; producción científica; calidad metodológica; educación superior.

¹ Universidad Nacional de San Martín, Rioja, Perú

² Universidad Católica Sedes Sapientiae, Rioja, Perú

Autor de correspondencia: danielmchumbe@gmail.com

ABSTRACT

Writing a thesis is a complex stage of university education, in which students integrate theoretical and methodological decisions under the guidance of an academic advisor. The objective of this study was to determine the impact of university faculty members' research competencies on their supervision of undergraduate theses in education. A quantitative, non-experimental, retrospective, document-based study was conducted involving 32 advisor-thesis pairs from four private Peruvian universities. Each advisor's research trajectory was reconstructed using a five-year retrospective window encompassing the year the thesis was approved and the four preceding years. Competencies were assessed based on productivity, continuity, publications in education, and thematic affinity; thesis supervision was approximated through the methodological quality of the completed theses. A total of 140 publications were identified; 19 advisors (59.4%) had at least one eligible publication, and 10 (31.3%) demonstrated research continuity. Thematic affinity could be calculated for 19 pairs and was predominantly low. The data did not provide sufficient statistical evidence of an association between the research indicators and methodological quality; the models showed low explanatory power and wide confidence intervals. It was concluded that, in the sample analyzed, higher scientific productivity or greater thematic similarity did not necessarily imply better methodological quality in the theses.

Keywords: research skills; thesis supervision; scientific output; methodological quality; higher education.

INTRODUCCIÓN

La elaboración de una tesis suele ser uno de los procesos más exigentes de la formación universitaria. El estudiante debe concretar un tema, hacer revisión de la literatura, tomar decisiones metodológicas, analizar la información y presentar los resultados de acuerdo con la convención del ámbito académico. Tales tareas rara vez avanzan de forma lineal. A lo largo de la redacción surge incertidumbre respecto al diseño, dificultades para estructurar las partes y sucesivas correcciones. En las tesis peruanas de pregrado y posgrado se han encontrado dificultades que se reiteran como son: ambigüedades en el planteamiento del problema, desajustes entre las preguntas de investigación y los objetivos, uso escaso de los antecedentes, problemas y fallas en el diseño metodológico y, finalmente, la presentación de los resultados que no siempre consigue comunicar en su totalidad los hallazgos (Perdomo & Morales, 2022).

Algunas de estas dificultades se deben a la formación que ha tenido el estudiante. Otras, sin embargo, sugieren mirar con atención el acompañamiento que se le ha brindado. Acompañar la elaboración de una tesis implica definir el objeto de estudio, evaluar si las decisiones son adecuadas o bien detectar inconsistencias que el tesista muchas veces no llega a ver. Pero su base no es corregir el texto mil y una veces o hacer la tarea del estudiante; el asesor debe servir de guía sin anular su autonomía. Ädel et al. (2024), Bastalich & McCulloch (2024) y Haley et al. (2025) coinciden en que las tareas docentes, metodológicas, pedagógicas y relacionales de la supervisión de tesis no siempre son fáciles de conjugar.

Para cumplir esas tareas de manera eficaz se requieren competencias de investigación, es decir, saber buscar y evaluar literatura, planificar un estudio, obtener y analizar datos, comunicar resultados y gestionar el propio proceso de investigación (Dervenis et al., 2022; Salahuddin & Stupnisky, 2025). También supone criterio ético para

reconocer las autorías y explicar las decisiones tomadas. Pero esas competencias no se infieren automáticamente de la titulación, ni de la autopercepción de las competencias del asesor. Los estudios de autopercepción, como el de Suyo-Vega et al. (2022) con docentes universitarios peruanos, muestran la confianza que un docente afirma tener para investigar, pero no muestran cómo esa confianza pueda acompañar en la realización de la tesis.

La producción científica puede ser una medida observacional de la actividad investigativa del asesor, pero de manera cautelosa. En el Perú, la cantidad de publicaciones, citas y la presencia en bases bibliográficas han servido para ilustrar esa trayectoria. Mejía et al. (2022) encontraron diferencias significativas entre los asesores de las facultades de Medicina Humana. Solís-Guevara et al. (2022) analizaron la producción de asesores en Nutrición. Estos indicadores explican cuántas publicaciones y de qué manera un docente publica, pero son insuficientes para poder determinar si la experiencia está vinculada con la tesis acompañante. Un asesor con muchas publicaciones puede trabajar en temas muy distintos al estudio que orienta; otro, con menos producción, puede haber investigado durante años un problema, una población o un enfoque cercano. Por eso, la afinidad temática entre la trayectoria del docente y la tesis puede aportar información que el simple conteo de publicaciones no ofrece. La retroalimentación es una de las vías mediante la cual el asesor pone en práctica su conocimiento durante el acompañamiento. Una síntesis de 43 investigaciones demostró que su valor dependía tanto del contenido de los comentarios como de la forma de transmitirlos (Chugh et al., 2022). Asimismo, Bearman et al. (2024), al sintetizar 86 artículos, observaron que la retroalimentación escrita y el diálogo con el asesor ayudaban al tesista a acceder a criterios que muchas veces no quedan explícitos o no se transmiten con la misma claridad. La calidad de la retroalimentación, por tanto, es una competencia docente que requiere comentarios que se entiendan y condiciones que hagan posible que el estudiante pueda utilizarlos (Boud & Dawson, 2023).

Los repositorios institucionales conservan la versión aprobada de la tesis, no las citas de las reuniones, los mensajes recibidos ni las correcciones sucesivas. Por ello no se puede realizar una investigación basada en fuentes públicas que permita estudiar esa interacción de forma directa. El documento final de la tesis sí permite examinar la correspondencia entre el problema, los objetivos, el diseño y el análisis; la descripción de los procedimientos, la coherencia entre los resultados y las conclusiones. Estas características pueden considerarse aproximaciones documentales a lo que entendemos por acompañamiento, pero no una evaluación completa de la relación entre el asesor y el tesista. La calidad de la relación también se ve afectada por las capacidades del estudiante, las normas del programa y las observaciones del jurado. La evidencia peruana ha fundamentado la productividad de los asesores y los problemas presentes en las tesis realizadas, pero ambas líneas de investigación tienden a estudiarse de forma separada. Falta conocer si la trayectoria investigativa del docente, en especial su cercanía con el tema asesorado, se relaciona con la calidad metodológica de las tesis. Este estudio tuvo como objetivo El estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de las competencias investigativas del docente universitario en el acompañamiento de tesis de pregrado en educación.

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio no experimental, cuantitativo, retrospectivo y documental, con un alcance explicativo-predictivo. El estudio comparó dos cortes independientes de asesores y tesis correspondientes a 2021-2022 y 2024-2025. La población de la investigación estuvo constituida por las tesis de pregrado para título profesional en

educación hasta el 31 de diciembre de 2025 registradas en los repositorios de cuatro universidades peruanas. La conformación de la muestra se llevó a cabo por un muestreo no probabilístico intencional por cuotas, estratificado por universidad y periodo. En cada institución se fijó una cuota de cuatro diadas asesor-tesis de 2021–2022 y cuatro de 2024–2025, hasta completar 32 diadas. No se buscó representatividad estadística, sino cumplir los dos momentos con el mismo número de casos por universidad.

Solo se aceptaron las tesis de pregrado relacionadas con los programas de formación docente, las mismas que fueron defendidas en los periodos establecidos, con texto de acceso público e información suficiente como para permitir la identificación del asesor. Se excluyeron los trabajos de suficiencia profesional o los estudios de posgrado; los registros duplicados; los documentos cuyo contenido tuviese acceso restringido; y aquellos de los que no se pudo determinar si pertenecían o no al campo de educación o bien no se pudo verificar de qué tipo de titulación se trataba. Se añadió una regla más, la cual consistía en incluir una sola tesis por asesor; si bien un determinado docente aparecía en más de una entrada seleccionada y elegible, la que se conservaba era la primera en la que aparecía dicho académico, el resto se eliminaba; si no hubiese sido así las observaciones no habrían sido independientes.

Los registros que determinaban cada universidad y periodo se revisaron en el mismo orden por el que habían sido recuperados de los repositorios institucionales. Se fue incorporando cada una de las tesis que cumplían con los criterios establecidos hasta completar cuatro asesores distintos. Si el asesor ya había sido incluido o el documento se encontraba restringido o el registro no podía confirmarse por alguno de los criterios, se descartaba y se continuaba al siguiente. Este proceso se repitió, sin variaciones, en las ocho combinaciones de universidad y periodo.

Los metadatos fueron recogidos directamente de los repositorios: título, resumen, palabras clave, año, programa, autoría, asesor e identificador disponible. Para verificar la identidad de los asesores se consultaron varias fuentes: ORCID, OpenAlex, páginas institucionales, DOI y afiliación. Las variaciones de los nombres se normalizaron antes de realizar la vinculación de registros. Aquellos aún no resueltos se consideraron datos perdidos. No se forzaron coincidencias en registros dudosos.

Para reconstruir la trayectoria científica de cada uno de los asesores se definió una ventana retrospectiva de cinco años: el año de aprobación de la tesis más los cuatro previos. Se cuantificaron artículos y revisiones, publicaciones en educación y años con producción. Los registros provinieron de OpenAlex y se contrastaron con ORCID, DOI y las páginas de las revistas. Los duplicados se rechazaron a partir de DOI, el identificador de OpenAlex o bien coincidencia del título. La ausencia de publicaciones se codificó como cero en el caso de que la identidad docente y la búsqueda fuesen confirmadas. En caso de no ser así, no se asumía un vacío que podría ser producido por algún error de identificación.

La variable de interés central fue la afinidad temática entre la tesis y la actividad previa del asesor, la cual se clasificó mediante la comparación del título de la tesis con los títulos de los artículos y revisiones producidos a lo largo de esa ventana de 5 años. Se excluyeron las publicaciones posteriores a la aprobación de la tesis. Los textos se normalizaron y se representaron mediante matrices TF-IDF de unigramas y bigramas y se calculó la similitud coseno con el mayor de todos los valores posibles obtenidos. El interés del estudio era capturar la coincidencia temática mejor documentada y no diluirla promediándola con trabajos ajenos al tema. En caso de que una publicación indicase que se derivaba de la propia tesis se excluyó del cálculo principal a efectos de no sobrestimar artificialmente la afinidad. El puntaje continuo fue introducido en los análisis principales y la clasificación sobre afinidad baja, parcial o alta quedó reservada para la descripción de los casos.

El acompañamiento no se pudo medir directamente. Ninguno de los repositorios permite obtener información de reuniones, tiempos de respuesta ni de satisfacción del tesista, por lo que se optó por otra vía: la calidad metodológica de la tesis terminada. Esa calidad se valoró construyendo una rúbrica de ocho dimensiones que iba desde la delimitación del problema, hasta la coherencia entre resultados, discusión y conclusiones pasando por diseño, población, instrumentos y análisis. En cada dimensión se valoró la claridad, la congruencia, la pertinencia, la suficiencia y la justificación, según fuera el caso. La escala se movió en un rango de 0 a 3 con valores de 0 para ausencia o incompatibilidad grave, 1 para un desarrollo incipiente, 2 para un cumplimiento parcial con limitaciones y 3 para un desarrollo consistente y bien justificado. La escala estaba entre 0 y 24 puntos.

Antes de aplicarla la rúbrica se pilotó con tres tesis, una cuantitativa, una cualitativa y una mixta, que ayudaron a concretar descriptores y registrar reglas aplicables a diseños diferentes. Tres expertos en el área de la metodología de la investigación y en Educación Superior, con un nivel de experiencia también en la evaluación de los trabajos de titulación, revisaron la validez del contenido y se pronunciaron sobre pertinencia, claridad y representatividad de las dimensiones. Un integrante del grupo, ya familiarizado con los criterios, evaluó inicialmente las 32 tesis. Posteriormente las puntuaciones se sometieron a segunda revisión de manera estructurada, sin que hubiera consulta de la productividad, de la afinidad temática y de los indicadores bibliométricos de los asesores profesores. Las discordancias se discutieron sobre el texto hasta que llegamos a una puntuación adjudicada final por dimensión. Cuando había diferencias, se daba prioridad a otorgar la puntuación a la argumentación sustentada por la evidencia explícita en el mismo. Se trabajó con esas puntuaciones finales y no con las iniciales en todos los análisis. La segunda revisión tuvo una función de supervisión y adjudicación, no fue utilizada con el objetivo de realizar la estimación formal de la concordancia interevaluador.

Los datos fueron organizados en Microsoft Excel; la preparación de textos y el cálculo de afinidad se llevaron a cabo en Python 3.12, mientras que el análisis estadístico se realizó en IBM SPSS Statistics 30. Las variables se resumieron con estadística descriptiva. Se emplearon la prueba U de Mann–Whitney, Kruskal–Wallis y el coeficiente rho de Spearman. En el caso de las 19 díadas con información completa se estimó una regresión lineal jerárquica: periodo en primer paso, $\ln(1 + \text{publicaciones})$ en segundo paso y afinidad temática en tercer paso. Se examinaron R^2 , R^2 ajustado, AIC, B, β , p e IC 95 % mediante 5 000 remuestreos bootstrap, de acuerdo con $\alpha = 0,05$.

Todas las fuentes fueron de acceso público, los nombres se utilizaron estrictamente para comprobar identidades y enlazar las tesis con la producción científica. Una vez concluida esa tarea, los asesores se representaron mediante códigos y se informaron los resultados de forma agregada, sin establecer clasificaciones individuales de desempeño. Las universidades analizadas pidieron confidencialidad de su información y se categorizaron como U1, U2, U3 y U4.

RESULTADOS

Caracterización del corpus documental

El corpus fue de 32 díadas asesor–tesis: ocho casos por universidad, y con una distribución equilibrada entre los periodos 2021–2022 y 2024–2025. En cuanto al año que registraban los repositorios recuperados, ocho eran del 2021, ocho del 2022, siete del 2024 y nueve del 2025. Predominó el enfoque cuantitativo: 23 tesis, que equivalían a un 71,9 %. Les siguieron 5 estudios cualitativos y 3 estudios mixtos. No fue posible distinguir en un

caso concreto el enfoque que había sido declarado. Los diseños también fueron diversos. La mayoría, con un total de catorce tesis, empleaban diseños no experimentales, transversales o de tipo descriptivo. Siete emplearon diseños preexperimentales o cuasiexperimentales. Un tercer grupo fue compuesto por seis tesis, que utilizaron diseños fenomenológicos, etnográficos o de estudio de caso. Dos eran de tipo instrumental o psicométrico y una utilizaba ecuaciones estructurales. En dos documentos no se había formulado con precisión el diseño, añadiendo complejidad a la hora de clasificarlo.

El tamaño de la muestra o del grupo de participantes pudo determinarse en 20 tesis (62,5 %). En estas, la mediana fue de 40,5 participantes (RIQ: 12,3–127,5; rango: 5–737). En las doce restantes no se identificó un único valor comparable. La extensión mediana de los documentos fue de 71,5 páginas (RIQ: 45,8–100,8).

Trayectoria investigativa de los asesores

Entre las ventanas retrospectivas correspondientes a las 32 diadas se recuperaron 140 artículos y revisiones, de los cuales 124 (88,6 %) pertenecieron al campo de la educación. La producción fue desigual entre los docentes: 19 de los 32 asesores (59,4 %) registraron al menos una publicación, mientras que en los 13 restantes no se identificaron artículos o revisiones elegibles. La mediana fue de 1,0 publicación por asesor (RIQ: 0–5,3).

Diez asesores (31,3 %) publicaron en al menos tres de los cinco años de su respectiva ventana retrospectiva. Los asesores vinculados con tesis del periodo 2021–2022 registraron una mediana de 2,5 publicaciones, frente a 1,0 en los correspondientes a 2024–2025. Siete asesores del primer periodo y tres del segundo presentaron una trayectoria continua. La Tabla 1 resume estos resultados.

Tabla 1.

Trayectoria investigativa de los asesores en la ventana retrospectiva de cinco años

Indicadores según universidad					
Indicador	Total (32)	U1 (8)	U2 (8)	U3 (8)	U4 (8)
Asesores con publicaciones, n (%)	19 (59,4)	5 (62,5)	6 (75,0)	4 (50,0)	4 (50,0)
Publicaciones recuperadas, n	140	78	33	8	21
Publicaciones en educación, n (%) ¹	124 (88,6)	70 (89,7)	29 (87,9)	6 (75,0)	19 (90,5)
Publicaciones por asesor, Md (RIQ)	1,0 (0–5,3)	6,0 (0–15,3)	2,5 (0,8–5,3)	0,5 (0–1,0)	0,5 (0–2,3)
Años con publicaciones, Md (RIQ)	1,0 (0–4,0)	3,0 (0–5,0)	1,5 (0,8–3,3)	0,5 (0–1,0)	0,5 (0–1,8)
Trayectoria continua, n (%) ²	10 (31,3)	4 (50,0)	3 (37,5)	1 (12,5)	2 (25,0)
Indicadores según periodo de las tesis					
Indicador	2021–2022 (16)		2024–2025 (16)		
Asesores con publicaciones, n (%)	10 (62,5)		9 (56,3)		
Publicaciones recuperadas, n	99		41		
Publicaciones en educación, n (%) ¹	93 (93,9)		31 (75,6)		
Publicaciones por asesor, Md (RIQ)	2,5 (0–7,8)		1,0 (0–1,3)		
Años con publicaciones, Md (RIQ)	1,5 (0–4,0)		1,0 (0–1,3)		
Trayectoria continua, n (%) ²	7 (43,8)		3 (18,8)		

Nota. Md: mediana; RIQ: rango intercuartílico.

¹ El porcentaje se calculó respecto del total de publicaciones recuperadas en cada grupo.

² Se consideró trayectoria continua cuando el asesor registró publicaciones en tres o más años de la ventana retrospectiva de cinco años correspondiente a cada tesis.

Calidad metodológica de las tesis

Las 32 tesis evaluadas obtuvieron una puntuación media de 18,63 sobre 24 puntos (DE = 2,47; rango: 12–24). Las puntuaciones fueron menores en las dimensiones relacionadas con decisiones metodológicas que en la delimitación del problema y los objetivos. La Tabla 2 resume los resultados de las dimensiones evaluadas.

Tabla 2.

Calidad metodológica de las tesis por dimensiones

Dimensión evaluada	Media (DE)	Puntuación sólida, n (%)	Ausente o incipiente, n (%)
Delimitación del problema y el objetivo	2,97 (0,18)	31 (96,9)	0 (0,0)
Correspondencia entre problema y objetivos	2,94 (0,25)	30 (93,8)	0 (0,0)
Antecedentes y fundamentos teóricos	2,03 (0,31)	2 (6,3)	1 (3,1)
Adecuación del enfoque, diseño y alcance	1,97 (0,47)	3 (9,4)	4 (12,5)
Población, muestra y selección	2,06 (0,50)	5 (15,6)	3 (9,4)
Instrumentos, validez y procedimiento	2,44 (0,62)	16 (50,0)	2 (6,3)
Correspondencia del análisis con los objetivos	2,22 (0,66)	11 (34,4)	4 (12,5)
Coherencia entre resultados, discusión y conclusiones	2,00 (0,51)	4 (12,5)	4 (12,5)

Nota. Cada dimensión se calificó de 0 a 3. La puntuación 2 correspondió a cumplimiento parcial y no se muestra como columna independiente. La puntuación 3 representó un cumplimiento sólido; las puntuaciones 0 y 1 indicaron ausencia, incompatibilidad o desarrollo incipiente.

Las puntuaciones más bajas se observaron en antecedentes, justificación metodológica y aspectos muestrales. Asimismo, se identificaron análisis estadísticos inadecuados para el nivel de medición y la formulación de conclusiones causales a partir de diseños correlacionales o transversales.

La puntuación media fue de 18,38 en las tesis de 2021–2022 y de 18,88 en las aprobadas durante 2024–2025. Por universidad, las medias oscilaron entre 17,50 y 20,12 puntos, sin evidencia estadística suficiente de diferencias entre las cuatro instituciones, $H(3) = 4,04$, $p = 0,257$.

Relación entre la trayectoria investigativa del asesor y el acompañamiento de tesis

No se obtuvo evidencia estadística suficiente de asociación entre la calidad metodológica y los indicadores examinados (Tabla 3). Las estimaciones correspondientes al volumen de publicaciones, la producción en educación, los años con publicaciones y la continuidad fueron próximas a cero, aunque deben interpretarse considerando el tamaño reducido de la muestra. Tampoco se obtuvo evidencia estadística suficiente de asociación para la proporción de publicaciones en educación ni para la afinidad temática.

Tabla 3.

Relación entre los indicadores investigativos del asesor y la calidad metodológica de la tesis.

Indicador del asesor	n	ρ de Spearman	p
Publicaciones totales	32	0,032	0,862
Publicaciones relacionadas con educación	32	-0,012	0,946
Años con publicaciones	32	0,027	0,885
Continuidad de la producción científica	32	-0,018	0,920
Proporción de publicaciones en educación	19	-0,181	0,459
Afinidad temática asesor–tesis	19	0,165	0,499

Nota. La proporción de publicaciones en educación y la afinidad temática se calcularon para las 19 díadas con publicaciones elegibles dentro de la ventana retrospectiva correspondiente.

Las tesis vinculadas con asesores sin publicaciones elegibles presentaron una mediana de 18 puntos, frente a 19 puntos entre aquellas cuyos asesores registraron al menos una publicación. La diferencia no fue estadísticamente significativa, $U = 117,5$, $p = 0,831$. Tampoco se observaron diferencias según la continuidad de la producción científica: la mediana fue de 19 puntos entre los asesores sin trayectoria continua y de 18,5 entre quienes publicaron en al menos tres años de la ventana retrospectiva, $U = 112,5$, $p = 0,934$.

Afinidad temática entre la trayectoria del asesor y la tesis

La afinidad temática pudo calcularse en 19 de las 32 díadas, es decir, en el 59,4 %. En los 13 restantes no aparecieron publicaciones elegibles dentro de la ventana retrospectiva correspondiente, así que quedaron clasificadas como no calculables. La ausencia de publicaciones elegibles no se interpretó como ausencia de correspondencia temática.

Los valores de similitud se distribuyeron de forma asimétrica. La mediana fue de 0,0188, el rango intercuartílico estuvo comprendido entre 0 y 0,0553, y los valores oscilaron entre 0 y 0,1643. De las 19 díadas evaluables, 17 mostraron baja afinidad y solamente 2 alcanzaron afinidad parcial; no se observó ningún caso de alta afinidad. En una de las díadas se halló una publicación cuya formulación era bastante similar a la de la tesis, además de ir acompañada de indicios sobre la procedencia del trabajo de titulación. Dicha publicación fue excluida del cálculo principal para evitar sobrestimar la concordancia temática previa del asesor, siendo su afinidad baja a pesar de esa exclusión. En el resto de las díadas evaluables sí se presentaban coincidencias amplias de campo: educación; comprensión lectora; competencias; aprendizaje; formación del docente, pero no eran suficientes para reflejar coincidencia con el problema, las variables o la población concreta de cada tesis.

Capacidad explicativa de la producción científica y la afinidad temática

Con la finalidad de contrastar el aporte del volumen de publicaciones y la afinidad temática se trabajó con las 19 díadas de las que había información disponible para ambas variables mediante una regresión lineal jerárquica. En el primer paso se incluyó el periodo de aprobación de la tesis como variable de control; en el segundo, el logaritmo natural del número de publicaciones, y en el tercero, la afinidad temática. Los resultados de la regresión jerárquica se muestran en la Tabla 4, que contiene los coeficientes no estandarizados y estandarizados, los intervalos de confianza del 95 % por bootstrapping, el R^2 ajustado y el Akaike Information Criterion (AIC) de cada paso.

Tabla 4.

Modelos de regresión jerárquica para la calidad metodológica de las tesis.

Paso / predictor	B	β	IC95 % bootstrap de B	p	R^2 ajustado	AIC
Paso 1: periodo					-0,058	90,99
Periodo 2024–2025 (ref.: 2021–2022)	-0,14	-0,03	-2,48 a 2,03	0,902		
Paso 2: + productividad					-0,111	92,77
Periodo 2024–2025	0,08	0,02	-2,25 a 3,05	0,952		
$\ln(1 + \text{publicaciones})$	0,30	0,12	-0,86 a 1,80	0,668		
Paso 3: + afinidad temática					-0,153	94,26

Periodo 2024–2025	0,17	0,04	–2,55 a 3,21	0,898
ln(1 + publicaciones)	0,26	0,10	–0,90 a 1,94	0,719
Afinidad temática	9,46	0,16	–35,29 a 36,08	0,532

Nota. $n = 19$ díadas. El coeficiente no estándar está indicado por B ; el coeficiente estandarizado, por β ; y el intervalo de confianza del 95 % se basa en 5 000 remuestreos bootstrap (IC 95 %). El criterio de información de Akaike se conoce como AIC. El periodo se codificó como variable dicotómica: 0: 2021–2022 (grupo de referencia); 1: 2024–2025.

El periodo aportó por sí solo un escaso 0,1 % de la explicación de la variación en la calidad metodológica. Al incorporar la productividad, el R^2 asciende hasta un 1,3 %. Con la afinidad temática llega hasta un 3,9 %. Pero esta cifra no significa que hemos encontrado un modelo mejorado: el R^2 ajustado del modelo final fue negativo (-0,153) y el modelo global no alcanzó significación estadística ($p = 0,893$). El AIC también subió de 90,99 a 94,26, lo que nos indica que los pasos añadidos no ayudaron a mejorar la relación entre la bondad del ajuste y la complejidad del modelo. Los intervalos de confianza al 95 % de productividad y afinidad incluyeron cero, lo que refleja la imprecisión de las estimaciones. La afinidad sí aportó 2,6 puntos porcentuales adicionales de varianza explicada ($\Delta R^2 = 0,026$), pero tampoco esto se traduce en una mejora del ajuste global.

Análisis complementarios y de sensibilidad

Para comprobar la robustez del modelo, se repitieron los análisis utilizando el número de publicaciones, pero sin transformación logarítmica. En esta especificación se explicó sólo el 4,7 por ciento de varianza ($R^2 = 0,047$; R^2 ajustado = -0,143), también sin significación estadística, $F(3, 15) = 0,25$; $p = 0,862$. Ni la productividad ($p = 0,614$) ni la afinidad temática ($p = 0,556$) fueron significativas. A diferencia del análisis inicial, en este análisis no se observaron valores extremos que pudieran considerarse influyentes: las mayores distancias de Cook fueron de 0,30 y 0,24. En el análisis leave-one-out el R^2 osciló entre el 2,0 por ciento y el 13,6 por ciento, con valores del p de modelo entre 0,548 y 0,961 y de afinidad entre 0,233 y 0,891. En conclusión, los análisis de sensibilidad fueron similares y no se identificó una única observación de la que dependiera el ajuste del modelo.

DISCUSIÓN

Los indicadores documentales de la trayectoria investigativa explicaron poco de la variación de la calidad metodológica de las tesis. El número de publicaciones, la producción en educación, los años con publicaciones y la continuidad investigativa no mostraron prácticamente asociación. La afinidad temática tampoco alteró la situación: cuando ya se había incorporado el periodo de aprobación y el volumen de publicaciones, este indicador apenas aportó 2,6 puntos porcentuales adicionales a la varianza explicada, pero sin alcanzar significación estadística. Con esta muestra, los resultados no son suficientes para validar la hipótesis propuesta. Los intervalos de confianza eran amplios, así que no puede descartarse que existan asociaciones independientes mayores que las estimadas puntualmente. En este corpus no se logró establecer de una manera suficientemente contundente que un mayor grado de la afinidad temática entre la producción anterior del asesor y la tesis se tradujese en una mayor consistencia metodológica del documento final.

La trayectoria de los asesores, por otro lado, presentó desigualdad. El 59,4 % registró al menos una publicación dentro de su ventana retrospectiva de cinco años, y un 31,3 % mantuvo actividad en tres o más años. Estas cifras son cercanas a las que reportaron Solís-Guevara et al. (2022) en una escuela peruana de Nutrición, donde un 66,7 % de los 18 asesores habían publicado y un 38,9 % mantuvieron actividad en tres años anteriores. Mejía

et al. (2022), al estudiar 806 asesores vinculados con 1929 tesis de Medicina en 29 facultades peruanas, también encontraron una producción desigual y concentrada en pocas universidades. Aunque los periodos de observación y los campos disciplinares difieren, los estudios coinciden en mostrar que la actividad científica de los asesores no se distribuye de manera uniforme. Los trabajos anteriores, sin embargo, fueron principalmente bibliométricos y no examinaron si publicar se relacionaba con la calidad metodológica de las tesis asesoradas.

Las dificultades metodológicas identificadas guardan relación con las descritas por Perdomo y Morales (2022) en estudiantes peruanos. En ambos estudios aparecieron problemas para justificar el diseño, precisar la población y la muestra, seleccionar los análisis y formular conclusiones compatibles con los resultados. En el presente corpus, el problema y los objetivos estuvieron bien delimitados en la mayoría de las tesis, mientras que las puntuaciones fueron menores en varias decisiones metodológicas; el diseño del estudio no permite establecer la causa de esta diferencia. Tampoco la diferencia proviene solo de la actividad del asesor. El documento que se aprueba recoge también la actividad del estudiante, las normas de la institución y las correcciones establecidas por el jurado.

El hecho de que no sea posible establecer una asociación no significa que la experiencia investigativa no sea importante; más bien, permite establecer que la cantidad de publicaciones, por sí sola, describe de manera incompleta la capacidad para asesorar. Arias-Rivera et al. (2024) relacionaron la productividad del asesor con la publicación posterior a las tesis, un desenlace distinto al que aquí se estudia. Suyo-Vega et al. (2022) evidenciaron que existen distancias entre la autopercepción de la competencia investigativa y su aplicación en el ámbito docente. La productividad puede reflejar la actividad investigativa, pero no mide directamente la capacidad del asesor para explicar criterios, responder al tesista o ayudarlo a tomar decisiones metodológicas.

Grohnert et al. (2024) indicaron que la efectividad de la supervisión depende de lo que hacen ambos, de la relación que construyen entre ellos y del contexto donde se desarrolla la tesis. Christidis et al. (2025) incorporaron nuevos elementos: estar disponibles, dar respuestas tempranas, tener expectativas realistas, motivar y delegar autonomía. Chugh et al. (2022) centraron la mirada sobre la retroalimentación, cuya utilidad depende del contenido de esta, del momento en que se entrega y de cómo la incorpora el estudiante. Bearman et al. (2024) afirmaron que es el diálogo con el asesor el que abre la puerta a criterios académicos que normalmente quedan implícitos al final del acompañamiento. Las interacciones propuestas por ellos no pudieron ser observadas en este estudio. Por tanto, la trayectoria bibliométrica sólo representa una parte del acompañamiento.

En esta muestra, el número de publicaciones no resultó tener una capacidad explicativa suficiente como para poder ser utilizado, únicamente, como indicador del acompañamiento. Reemplazar automáticamente ese indicador por una medida de afinidad textual tampoco se justifica. Una evaluación más cercana a la práctica real del asesoramiento implicaría incluir la experiencia temática y metodológica, así como la evidencia del proceso, por ejemplo, la calidad de la retroalimentación, la disponibilidad, el cumplimiento de acuerdos, la capacidad de acompañar, así como la capacidad de orientar sin sustituir las decisiones del estudiante. Las futuras investigaciones deberían realizar una medición de esas dimensiones y asociarlas directamente con la calidad final de las tesis.

Este trabajo está acompañado por algunas limitaciones ha tomarse en consideración. En primer lugar, la muestra fue selectiva e incluyó 32 días de educación pertenecientes a cuatro universidades privadas, por lo que se han de tomar los hallazgos como específicos para estas particularidades y no generalizables a otros contextos universitarios. En segundo lugar, la recuperación retrospectiva de la producción científica estuvo supeditada a la

cobertura y a la disponibilidad de las publicaciones en OpenAlex, ORCID y los repositorios institucionales, a pesar de que se aplicaron criterios homogéneos de elegibilidad. La afinidad temática sólo pudo calcularse en aquellos casos con la suficiente información y se obtuvo a partir de los títulos, dado que la disponibilidad de resúmenes y de palabras clave era desigual. En tercer lugar, la calidad metodológica se obtuvo mediante las tesis aprobadas, como una aproximación indirecta de la ayuda recibida. Por lo tanto, los resultados permiten identificar relaciones asociadas en la muestra, pero no permiten establecer relaciones causales o aislar la aportación del asesor de la aportación del estudiante.

CONCLUSIONES

La información que nos proporciona esta muestra no permitió demostrar una asociación consistente entre la trayectoria investigativa del asesor y la calidad metodológica de la tesis. Las estimaciones del número de publicaciones, de la producción en educación, de los años con publicaciones y de la continuidad investigadora fueron muy cercanas a 0. Esta lectura debe tener en cuenta la restricción del tamaño de la muestra y las estimaciones obtenidas.

La afinidad temática mostró una contribución positiva, aunque imprecisa en el modelo final. Aumentó la varianza explicada, aunque su intervalo de confianza fue amplio conteniendo el cero y, por tanto, no hay elementos suficientes para sostener una asociación estadística.

La producción científica no mostró suficiente capacidad para caracterizar la calidad del seguimiento. Una evaluación más cercana a la asesoría de una tesis de grado debería incorporar evidencias directas sobre la calidad de la retroalimentación, la disponibilidad del asesor o sobre la orientación metodológica que le ofrece al tesista.

REFERENCIAS

- Ädel, A., Skogs, J., Lindgren, C., & Stridfeldt, M. (2024). The supervisor and student in bachelor thesis supervision: A broad repertoire of sometimes conflicting roles. *European Journal of Higher Education*, 14(2), 207–227. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2162560>
- Arias-Rivera, E. E., Colmenares-Rivera, C. V., Alarco, J. J., & Chacón-Torrico, H. (2024). Asociación entre producción científica del asesor y publicación de tesis de medicina en revistas indizadas. *Revista Española de Educación Médica*, 5(3), 106–119. <https://doi.org/10.6018/edumed.613051>
- Bastalich, W., & McCulloch, A. (2024). The ideal research degree supervisor ‘can play any role’: Rethinking institutional orientation and induction for commencing doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 583–596. <https://doi.org/10.1080/14703297.2022.2158117>
- Bearman, M., Tai, J., Henderson, M., Esterhazy, R., Mahoney, P., & Molloy, E. (2024). Enhancing feedback practices within PhD supervision: A qualitative framework synthesis of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(5), 634–650. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2307332>
- Boud, D., & Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(2), 158–171. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1910928>
- Christidis, M., Waters, P., Ärlegård, L., Säflund, Z., & Christidis, N. (2025). Factors influencing the quality of undergraduate students’ degree projects: From student and

- supervisor perspectives. *European Journal of Dental Education*, 29(1), 162–174. <https://doi.org/10.1111/eje.13060>
- Chugh, R., Macht, S., & Harreveld, B. (2022). Supervisory feedback to postgraduate research students: A literature review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(5), 683–697. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1955241>
- Derveniz, C., Fitsilis, P., & Iatrellis, O. (2022). A review of research on teacher competencies in higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(2), 199–220. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2021-0126>
- Grohnert, T., Gromotka, L., Gast, I., Delnoij, L., & Beusaert, S. (2024). Effective master's thesis supervision – A summative framework for research and practice. *Educational Research Review*, 42, Artículo 100589. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100589>
- Haley, A., Holmqvist, M., & Johansson, K. (2025). Supervisors' competences from doctoral students' perspectives – A systematic review. *Educational Review*, 77(6), 1971–1990. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2306938>
- Mejia, C. R., Mamani-Benito, O. J., Condori Loayza, S., Tito-Betancur, M., Ramos Vilca, G., & Torres, R. R. (2022). Producción científica de los asesores de tesis de las facultades de medicina humana en el Perú. *Gaceta Médica Boliviana*, 45(1), 45–50. <https://doi.org/10.47993/gmb.v45i1.338>
- Perdomo, B., & Morales, O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 380–400. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.21>
- Salahuddin, M., & Stupnisky, R. H. (2025). University faculty research competence: A systematic literature review of core components, distinctions, and measures. *International Journal of Educational Methodology*, 11(1), 81–95. <https://doi.org/10.12973/ijem.11.1.81>
- Solís-Guevara, F. D., Aguilar-Huillca, A. I., & Cruz-Quilla, M. H. (2022). Producción científica de asesores de tesis: ¿Cuál es la realidad de la carrera de Nutrición en el Perú? *Horizonte Médico (Lima)*, 22(1), Artículo e1497. <https://doi.org/10.24265/horizmed.2022.v22n1.09>
- Suyo-Vega, J. A., Meneses-La-Riva, M. E., Fernández-Bedoya, V. H., Ocupa-Cabrera, H. G., Alvarado-Suyo, S. A., da Costa Polonia, A., Miotto, A. I., & Gago-Chávez, J. D. J. S. (2022). University teachers' self-perception of digital research competencies. A qualitative study conducted in Peru. *Frontiers in Education*, 7, Artículo 1004967. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1004967>