



INVESTIGACIÓN

La supervisión de tesis como objeto de estudio. Origen y desarrollo a través de sus publicaciones

Wainerman, Catalina*; Levin, Luciano**

Resumen

El objetivo de este artículo es contribuir a la clarificación de la actividad de dirección de tesis y promover la profesionalización de la función del director de tesis. La supervisión de tesis doctorales es siempre una tarea docente que se lleva a cabo en el lugar de trabajo. Está poco codificada y regulada y, por tanto, se deja a la interpretación individual. A pesar de ello, o quizás debido a ello, numerosos estudios de enseñanza superior de todo el mundo han demostrado que la relación entre el director y el doctorando es uno de los principales factores asociados al éxito o al fracaso del estudiante, especialmente en el proceso de doctorado y sobre todo en la fase de tesis, lo que ha dado lugar al término «*All but dissertation*» (coloquialmente, «ABD»). Este artículo pretende registrar y organizar el conocimiento existente sobre la cuestión, utilizando metodologías combinadas, cualitativas y cuantitativas; para ello, se abordan los orígenes de la tesis como objeto de estudio, los principales temas investigados y su dinámica y la distribución por países de estos temas.

Procedencia: El trabajo fue realizado en el marco de la estructuración de los Talleres de Tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Río Negro y apoyado con financiación de la Red CyTED «Laboratorio de políticas CTI: Modelos transferibles a escala local». (PCyT-Lab 621RT0119)

DOI: <https://doi.org/10.33255/3572/2020>

Autoría: * Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. ** Universidad Nacional de Río Negro. CITECDE. CONICET. Bariloche, Río Negro, Argentina.

Contacto: lucianolevin@gmail.com



1. Introducción

En este artículo nos proponemos contribuir a esclarecer la actividad de la supervisión de tesis y a avanzar en la profesionalización del rol de director/a de tesis, sin diferenciar entre niveles de tesis de posgrado, aunque con preferencia por la de doctorado¹. Todos los programas de posgrado exigen la presencia de quien asesore, acompañe, monitoree, a el/la tesista en su tarea. Como relativamente nueva, la tarea de dirección de tesis está poco codificada y poco regulada y, consecuentemente, librada a la interpretación de quienes la llevan a cabo. Sin embargo, o por ese motivo, la relación tutor/tesista ha demostrado ser uno de los factores asociados al éxito o fracaso de las y los doctorandos en reiteradas investigaciones en educación superior en el mundo, en especial, en el doctorado, y sobre todo en la etapa de la ejecución de la tesis, lo que ha dado lugar a bautizar al problema como «Todo menos la tesis» («*All but dissertation*», coloquialmente «ABD»). Señalando la situación según la cual muchos estudiantes realizan los cursos y otras actividades asociadas a la investigación, pero nunca terminan la tesis. Esto justifica el presente artículo, con el que procuramos contribuir a registrar el conocimiento que ya existe sobre la problemática en el mundo académico, buscando responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuándo surge la dirección de tesis como problema de investigación?
- ¿Cuáles son los temas más desarrollados en relación con la dirección de tesis y cómo y en qué orden temporal fueron surgiendo?
- ¿Cuáles son los países en los que la producción de conocimiento sobre el problema y los temas desarrollados es más abundante?

Para responder a estas preguntas recurrimos a una revisión en dos etapas de materiales publicados: en una primera realizamos una revisión manual de bases de datos bibliográficos guiados por descriptores que sirvió de acercamiento piloto a la segunda etapa, un estudio bibliométrico, en el que detectamos un conjunto mucho mayor de materiales publicados, lo que permitió visualizar regularidades, ejes novedosos y aportes metodológicos, hasta el momento no sistematizados. El objetivo último es contribuir al conocimiento acumulado acerca de la dirección de tesis, es decir, relevar, sistematizar y analizar los temas principales que se han investigado sobre ella y que están publicados en revistas académicas en lengua inglesa de primer nivel mundial².

2. Antecedentes

Desde mediados de la década de 1990, asistimos a un crecimiento abrupto de la oferta de programas de posgrado (de especializaciones y maestrías primero y de doctorados después), junto con la demanda de una matrícula también creciente. Esto tuvo lugar en sintonía con el aumento de la producción y la circulación del conocimiento desde fines del siglo XX, cuando la acumulación de riqueza deja de depender solamente de los factores originales de la producción, tierra y trabajo, para pasar a privilegiar el conocimiento con el que se los emplea, lo que ha dado en denominarse la «sociedad del conocimiento».

En la Argentina, la oferta total de programas de posgrado más que se duplicó entre 1994 y 2014, de 793 a 2098 (Fliguer y Dávila, 2019; Secretaría de Políticas Universitarias, 2015). Cifras posteriores confirman la tendencia (Marquina y Ferreira, 2015).

En el mundo, con más y con menos antelación y velocidad de cambio, Grand et al. (2022) constatan que:

Desde 2000 hemos asistido a un crecimiento de los niveles de participación en la educación doctoral en cantidad de países, particularmente China pero también Brasil, Chile, Malasia, México y Sudáfrica. Este crecimiento fue y es resultado de la conciencia de los gobiernos del rol que juega la educación doctoral en la economía del conocimiento, conciencia promovida por políticas de organismos internacionales como OCDE y el Banco Mundial y guiadas por economistas como el premio Nobel Paul Romer, entre otros. Muchos gobiernos vinculan la educación doctoral a la innovación, el crecimiento económico y la competencia global. (p. 19)

Casi contemporáneamente, y tras un extenso rastreo de 195 países reconocidos en el mundo, Taylor, Killey y Holley (2021) encontraron que solo quince carecían de programas doctorales³.

Junto con el aumento exponencial de la oferta de programas doctorales, el modelo fundacional (iniciado por Holmberg en Alemania) mutó considerablemente. El aumento del tránsito de estudiantes de posgrado entre países con diferentes lenguas y tradiciones culturales y académicas, la proliferación de asociaciones entre programas de universidades de distintos países y la aparición de los diplomas conjuntos, la circulación de directores de tesis entre unidades académicas dentro y entre países, los esfuerzos por recortar el tiempo de cursada, la aparición del reemplazo de la tesis por dos o tres artículos publicados, el aumento de estudiantes doctorales de medio tiempo con cargas

laborales, el de doctorados «profesionales», el de programas a distancia con solo dos encuentros presenciales de una o dos semanas intensivas al año, son algunas de las modificaciones radicales que los programas doctorales y que las y los directores de tesis están enfrentando en las últimas décadas en las que la productividad se ha instalado como valor de primer grado.

Junto con estos cambios, la aparición de tutorías grupales de varios supervisores para varios tesis con responsabilidades distribuidas ha modificado sustancialmente el diseño de los programas doctorales. Con estos cambios la supervisión se tornó más transparente, y más controlado el tiempo de realización de la tesis, así como mayor la presión de demandas burocráticas sobre supervisores y tesis.

Con la enorme cautela con la que hay que tomar los datos de participación doctoral como los de la OCDE y los de los Indicadores de Ciencia e Ingeniería de la US National Science Foundation (debido a que los países informan con criterios diferentes sus estadísticas), el número de doctores egresados en varios países ha crecido⁴. Según registra *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education* (Nerad et al., 2022), consistentemente crecen desde 1995/1999 hasta 2017. Ejemplos de ello son: Australia, de 5.000 a 9.041 (2004-2017); Corea del Sur, de 1.000 a 13.882 (1996-2017); Malasia, de 750 a 4.556 (1996-2017); Japón, de 10.000 a 15.805 (1996-2016); China, de 2.000 a 55.011 (1996-2016); India, de 17.850 a 25.095 (2004-2016); Reino Unido, de 8.000 a 27.366 (1996-2016); Alemania, de 22.000 a 28.404 (1991-2017), y Estados Unidos, de 37.000 a 69.525 (1996-2017).

A pesar del incremento real de doctores/as, si examinamos los resultados de esos programas en términos del porcentaje de egreso relativo a los ingresos, el panorama es muy desalentador. Se registran altas tasas de deserción de los posgrados, es decir, la no ejecución y/o terminación de las tesis y el aumento del tiempo de terminación caracterizan actualmente los programas doctorales en el mundo. En lenguaje coloquial, es lo que dicen muchos cursantes y excursantes: «Terminé el doctorado (o la maestría), solo me falta la tesis». El fenómeno alcanza tal magnitud en América Latina y, aunque en menor medida en términos relativos, pero igualmente preocupante, en Estados Unidos, Europa, Australia, Asia, que consolidó la problemática de ABD que padecen todos los programas de posgrado (en Ciencias Sociales y en Humanidades, mucho más que en las Naturales y Exactas).

En aras de superar el problema, desde la década de 1990 y en forma creciente, se investigan los factores asociados con las bajas tasas de graduación de posgrado, con foco en Ciencias Sociales y Humanidades. Australia es un país pionero en este sentido, donde se realizaron muchas investigaciones so-

bre la eficiencia de los estudios de posgrado que buscan factores asociados con la graduación y la deserción de los estudiantes. Otro es Estados Unidos, donde se llevó a cabo un programa monumental de diez años de duración, subvencionado por la Fundación Mellon, que detectó, entre algo más de 18.000 doctorandos de Humanidades (con beca total) de trece universidades de primer nivel, que uno de los cuatro factores más determinantes en la terminación o deserción de los estudios resultó ser la calidad del vínculo director-tesista.

Es interesante que, para los y las estudiantes del programa Mellon (y más allá de lo sorprendente de que la ayuda financiera no previene la deserción ni acorta el tiempo para graduarse), los factores más beneficiosos resultaron ser: 1) la calidad de la supervisión recibida y el hecho de tener un alguien que se interese por su trabajo; 2) que los departamentos enfatizen la importancia de completar la graduación rápidamente; 3) que las reglas y fechas hasta la graduación sean claras; y 4) que se impulse a los estudiantes a publicar durante la cursada (lo que aumenta la posibilidad de obtener empleo en la academia). Mejorar todos estos factores supone cambios poco costosos en los departamentos universitarios, en comparación con dar ayuda financiera. Pero todos ellos consumen tiempo de los profesores y requieren la voluntad de los departamentos de sostener esos cambios en el tiempo.

Son ya muchos los estudios realizados en muy diversos países entre «ciencias blandas» y «ciencias duras» que coinciden en estas evidencias. Solo a título de ejemplo, las cifras muestran en Canadá que solo el 45% de los estudiantes de Artes y Humanidades completaron sus programas doctorales contra el 60% en Ciencias de la Vida y las «duras básicas» (Elgar, 2003); en el Reino Unido las tasas de graduación equivalentes fueron del 51% en doctorados en Artes y Humanidades y del 64% en «ciencias duras/básicas»; en Estados Unidos, uno de múltiples estudios midió tasas de graduación de entre el 30% y el 50% en doctorados en Humanidades, del 35% al 60% en Ciencias Sociales, y del 50% al 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Lovitts, 2005); en tanto en Australia, las cifras van del 49% al 55% en Ciencias Sociales y Humanas, y del 60% al 70% en Ciencias Naturales y Exactas (Jiranek, 2010); y en España alcanzan al 14% en Humanidades, el 23% en Ciencias Sociales y el 52% en Ciencias Experimentales (De Miguel et al., 2004). Con las «desprolijidades» que surgen a la hora de comparar universos espaciales y temporales diferentes, con estructuras curriculares y organizacionales diversas, la tendencia se reitera: tasas de graduación de posgrado muy distantes del 100% y sistemáticamente menores en Ciencias Sociales y Humanas que en Exactas y Naturales.

En la Argentina, un relevamiento hecho entre 2012 y 2014 sobre seis cohortes (2001-2006) de dieciocho programas doctorales, de diferentes universidades de la Ciudad de Buenos Aires y el Área Metropolitana, de modalidad estatal y privada, once de «ciencias duras» y siete de «ciencias blandas», arrojó tasas de graduación para las primeras del 45 % al 100 %, con mayoría de los programas por sobre el 70 %, y para las segundas, entre el 9 % y el 57 %, con mayoría por debajo del 44 %. En la misma dirección, el tiempo promedio a la graduación por cohorte entre las primeras es consistentemente inferior al de las segundas, y menos alineado al tiempo reglamentario establecido por los programas.

Estas diferencias entre disciplinas obedecen, entre otras razones, a las diferencias en los «ambientes de aprendizaje» (Clark, 1995), y entre diferentes «tribus o territorios académicos» (Becher, 1989, 1993; Becher y Kogan, 1992), unos en los que predomina el trabajo en equipo (Ciencias Naturales y Exactas), y otros en los que se trabaja en soledad, en la relación tesista-director y escasamente aún en equipo (Ciencias Sociales).

En Ciencias Exactas y Naturales, los y las ingresantes ya desde el grado tienen contacto con la investigación, que se enseña sin separación del contenido sustantivo. En el transcurso de la cursada entran en relación con algún docente-investigador/a que los/as invita a, o les acepta integrarse en su equipo o laboratorio en el que viene desarrollando durante años un programa de investigación para el que gestiona y obtiene fondos locales y/o del exterior. El o la docente-investigador-jefe de equipo-director de tesis propone al estudiante el tema de tesis-investigación, de entre los muchos que ha detectado a lo largo de sus años de trabajo en la problemática. Además, gestiona una beca para su estudiante. Se trata de un «matrimonio» de mutua conveniencia (tesista-asistente de investigación y director de tesis-director de programa). Además, como en cualquier equipo, se incluyen estudiantes con diversos años de antigüedad en el oficio, lo que hace posible que cada cual pueda apoyarse en, y preguntar a, no solo el director o directora del proyecto, sino también a las y los miembros de diversas generaciones que integran el equipo.

En cambio, en Ciencias Sociales y Humanidades se forman en el grado con posibilidades de elegir entre un perfil profesional (la mayoría) o uno académico (la minoría). Desde el principio los cursos de metodología de la investigación se enseñan separadamente de los de formación disciplinar. Quienes se proponen seguir estudios de posgrado cursan una especialización o una maestría. Recién entonces quienes ingresan a programas de doctorado pueden aspirar a presentarse a una beca dentro o fuera del país. Quienes no la obtienen (muchos), cursan el doctorado articulándolo con su trabajo y

fuentes de ingresos. Es, casi siempre, un/a estudiante con doble ocupación, que a menudo cursa en los intersticios que le deja el tiempo laboral remunerado. Como el número de aspirantes a doctorado en Ciencias Sociales y Humanas es mucho mayor que en Ciencias Exactas, la demanda de directores en las primeras es muy superior a la de las segundas, en las que el director de un equipo dirige varios tesisistas en simultáneo.

Cuando el/la doctorando/a no integra un equipo, dentro de un programa de investigación del director/a de tesis, se enfrenta a la inversión de tiempo y a las ansiedades que produce la elección del tema de investigación. Así, la tarea de la tesis doctoral en Ciencias Sociales y Humanas es mucho más frecuentemente una usina de ansiedad y de emociones que en las Ciencias Exactas y Naturales. Estas promueven una «adolescencia académica» más prolongada que las primeras, que lanzan a los estudiantes a una «adulthood académica» más temprana. En las Ciencias Exactas y Naturales hay un tiempo más prolongado de vida compartida dentro de la casa/laboratorio con figuras parentales protectoras (padre o madre y hermanos menores –pasantes de grado– y mayores –posdoctorandos– en el rol de director/a y de doctorandos/as), que proveen el sustento y se ayudan mutuamente. En las Ciencias Sociales y Humanas, en cambio, hay una asignación de responsabilidades adultas y un destete más temprano, en condiciones económicas y laborales mucho más precarias. Lo anterior es una comparación extrema y muy general, que exagera otra que en la realidad es matizada.

La constatación de estas diferencias disciplinares no implica jerarquizar un campo disciplinar por sobre el otro, como es ya tradición en la academia en el mundo. Tampoco llama a tratar de transferir el modelo de trabajo de un campo al otro, porque sería negar diferencias epistémicas muy profundas. Pero no conviene soslayar que la deserción y el prolongado tiempo para la graduación en las Ciencias Sociales y Humanidades existe, y que merece ser enfrentado para intentar mejorarlo. La comparación puede contribuir a identificar algunos factores asociados con la eficiencia diferencial; entre otros, los sugeridos por Becher (1993): los modos de iniciación, las formas de interacción social, la naturaleza del conocimiento y el acceso al financiamiento en los diferentes campos disciplinares.

Tras estas disquisiciones, retomando la cuestión del aumento de los programas de posgrado, constatamos que el movimiento propició una demanda exponencial de la titulación de magísteres y doctores entre los docentes universitarios y entre profesionales de un mercado laboral que exige cada vez más y más altas credenciales. Por ejemplo, en la Argentina, a partir de la Ley de Educación Superior de 1995, el personal docente debió «reciclarse» de un

día para otro para su nueva función de investigación, conducción de talleres y seminarios de tesis, definir qué es y qué se espera de una tesis, de la dirección de tesis, de integrar jurados de tesis, evaluar solicitudes de subsidios para las secretarías de investigación y otros órganos del sistema científico. Así es como la demanda de directores de tesis creció exponencialmente, mientras la oferta lo hizo muy lentamente (Wainerman, 2011). La experiencia de la Argentina reitera lo que ocurre en América Latina y en muchos otros países del mundo en materia de educación superior⁵.

Las y los supervisores o directores de tesis se han formado tradicionalmente de la mano de un investigador experto, como en los gremios medievales. Como sostiene Fernández Fastuca (2018), parafraseando a Halse y Malfroy (2011), en las últimas décadas la literatura especializada, sobre todo en los países anglosajones, concibe a la dirección de tesis como un espacio pedagógico, una alianza de aprendizaje, un acuerdo entre el director y el tesista de trabajar en una meta común: la producción de una tesis. Es el encuentro en una relación de un tutor con conocimiento y experiencia y un tutorado cuyo objetivo es formarse como investigador. A partir del reconocimiento de que el rol de supervisor/a no está codificado y que su desempeño está librado a las concepciones individuales de cada cual, surgen sistematizaciones sobre los «estilos de dirección».

Una de las tipologías más frecuentes es la dual: el «sobreprotector/a» y el «indiferente» o «ausente» (Bell-Ellison y Dedrick, 2008; Deuchar, 2008; Farji-Brener, 2007; Johnson et al., 2000; Mainhard et al., 2009). El «sobreprotector» toma todas las decisiones sobre el diseño de la tesis –el problema, la muestra, el diseño, etc.– y el tesista ejecuta, a la manera de la relación maestro-aprendiz, casi «cuerpo a cuerpo», con un seguimiento muy cercano. El «indiferente» o «ausente» aparenta fomentar la independencia del o la tesista cuando en verdad lo abandona a su propia suerte y se convierte en un escollo antes que en un colaborador.

Otra frecuente clasificación en el plano de las concepciones como en el de las prácticas es tripartita: directiva, orientadora y acompañante, que «corresponden tanto a los modos de obrar del docente como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos» (Cols, 2011, p. 86). La supervisión directiva le otorga gran importancia al rol del director en el proceso formativo del tesista y lo entiende como una tarea de enseñanza. Sin llegar a convertirse en «jefes» de los doctorandos, suelen concebirlos como estudiantes dependientes que requieren de indicaciones precisas. Una de sus estrategias de trabajo durante la escritura del proyecto y los primeros meses del doctorado es proporcionarles una primera lista de

lecturas y una estrategia de búsqueda y actualización de la bibliografía (Lovitts, 2005). Otra actividad es el análisis en conjunto con los tesisas de los resultados de la investigación en un inicio, para luego dejar que el/la tesisas continúe el análisis de manera autónoma. También orientan en el diseño de la estrategia y de los instrumentos de recolección de datos y dan apoyo y sostén a sus tesisas, por ejemplo ante situaciones de bloqueo.

La supervisión orientadora considera que la tarea del director es guiar al tesisas como facilitador de la formación. Según De la Cruz Flores y otros,

los tutores se convierten en un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados, supervisan y ajustan el nivel de la dificultad del reto (2010, p. 88).

Reconocen que el tesisas no es totalmente autónomo en cuanto al desarrollo de su tesis pero, al mismo tiempo, es un adulto joven con un incipiente recorrido dentro de su disciplina (Johnson et al., 2000). Conciben al doctorado como un trayecto hacia mayores niveles de autonomía y a los doctorandos como investigadores en formación que tienen parte de los conocimientos y de las competencias necesarias para llevar adelante una investigación y la capacidad para desarrollar lo que aún les falta. Asimismo, están atentos a la afectividad de sus tesisas; por ejemplo, ante las situaciones de bloqueo pueden sugerir a sus tesisas que dejen la actividad que les presenta dificultades y comiencen otra, como postergar la escritura de un capítulo para comenzar el siguiente. Las y los tesisas consideran que este es el estilo de dirección de tesis deseado; esperan que les permita discutir los resultados obtenidos, encontrar apoyo en momentos de angustia y resolver cuestiones prácticas como el acceso al campo o a los insumos.

La dirección acompañante es el estilo en el que los directores se encuentran menos implicados en el proceso formativo de los tesisas. Se consideran a sí mismos como lectores especiales de la tesis que proporcionan las herramientas necesarias, pero solamente cuando les son solicitadas. Consideran que la responsabilidad absoluta es del investigador en formación, suyas las ideas y argumentos, y que el director no tiene parte en ellos. En su carácter de lectores críticos de la tesis, evalúan que esta cumpla los requisitos básicos de una investigación científica.

Estos estilos de dirección no son fijos. Un mismo director podría moverse entre dos o, incluso, a lo largo de los tres de estos tipos y en diversas etapas a lo largo de los años de trabajo de cada tesisas.

En una perspectiva muy diferente, Jitka Lindén (2020), pionera de la investigación psicológica y psicosocial de la supervisión doctoral (Universidad de Lund, Suecia), propuso otra clasificación elaborada desde quien la ejerce: el «orientado al doctorando/a», el «orientado al producto» y el «orientado al proceso». El primero pone el foco en reforzar las cualidades individuales de las/os doctorandas/os, promover una independencia creciente, pensamiento crítico, capacidad para resolver problemas, para dar y recibir comentarios críticos, etc. Quienes supervisan son las y los dueños del proyecto de tesis. El segundo tipo privilegia los resultados de la tesis y la o el supervisor/a es el dueño del proyecto, como el maestro que decide cómo el aprendiz ha de trabajar y hacer el trabajo. El tercer tipo privilegia el proceso de cambio entre ambos miembros de la pareja supervisor-supervisado. Quien supervisa no solo persigue el desarrollo del intelecto sino también de la identidad, es decir, la totalidad de la personalidad del/la tesista, incluidos los aspectos emocionales. Y quien supervisa se interesa tanto en el aprendizaje como en el producto de la investigación.

Ejemplo de lo que algunos tesistas esperan del rol de supervisor se expresa en el párrafo transcrito a continuación:

A PhD involves cooperation between the student and supervisor in order to achieve the objective. Without good supervision from a good supervisor, problematic situations will arise which will affect the study. A good supervisor must know the background of the students when identifying the type of supervision that needs to be All of them also claimed that the supervisor should advise on students' work and send it back to them as soon as possible with comments and criticisms. [...] given. [...] a good supervisor should care about the students' personal matters as well as their students' research. They also all agreed that, in general, the main responsibility of a supervisor is to provide guidance. Guidance means leading them to obtain information for the literature review and data among other things. (Zainal Abiddin, 2005)⁶

En este contexto aparece la formación y capacitación y hasta la reglamentación de las y los directores de tesis, por ahora solo en pocos países, de modo obligatorio (Taylor et al., 2021). Tal es el caso de Australia, Nueva Zelanda, Reino Unido, Dinamarca, Suecia, Sudáfrica y de escasos países de América Latina. No es de extrañar, entonces que la expansión de programas y de estudiantes de posgrado vaya de la mano con altas tasas de deserción, especialmente en la etapa de la tesis.

En este contexto de proliferación de posgrados, aumento de matrículas y bajas tasas de graduación, resulta relevante preguntarse por la supervisión de tesis y comprender cabalmente qué es lo que sabemos hasta el momento sobre esta problemática.

3. Metodología

3.1. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica que utilizamos consiste en la búsqueda sistematizada de bibliografía en dos etapas, diferentes y complementarias, y su posterior análisis mediante a) la lectura en profundidad de los textos y b) el uso de técnicas bibliométricas. La primera etapa utiliza descriptores para la búsqueda manual de bibliografía en bases de datos y repositorios académicos especializados para su posterior clasificación mediante la lectura en profundidad de los textos. La segunda recurre a la obtención y extracción de metadatos bibliométricos de la base de datos SCOPUS, para su análisis y clusterización a través del método de *bibliographic coupling* (Kessler, 1963).

La primera etapa incluye artículos de bases de datos regionales e internacionales y libros en todos los idiomas; en la segunda, solo se incluyen artículos de revistas académicas del mundo sajón en bases de datos internacionales. Por lo tanto, la superposición entre los dos universos es considerable pero no total.

Los pasos seguidos para estas estrategias son:

3.2. Primera etapa: búsqueda bibliográfica manual

- a) Determinación de los descriptores mediante una combinación de dos estrategias: i) una conceptual, que se nutre de los temas que sabíamos relevantes a partir de la experiencia y lecturas anteriores y del trabajo en el campo de investigación, y ii) otra surgida de la iteración del trabajo con las bases de datos nutridas por la lista de descriptores hasta llegar a un punto de saturación.
- b) Búsqueda de los registros en bases de datos y descarga de los documentos.
- c) Lectura y clasificación. Tras la lectura completa, cada trabajo se clasificó en dos categorías, bajo el supuesto de que un texto puede versar sobre más de un tema. En caso de que el trabajo fuera muy específico, duplicamos la clasificación. El sistema de categorías se construyó en etapas, comenzando por unas amplias que fuimos desagregando a medida que surgían nuevos textos, en un proceso iterativo y de discusión cruzada permanente. Se llegó así a un sistema de cinco categorías y catorce subcategorías que triangulamos y corregimos en la segunda etapa.

3.3. Segunda etapa. Búsqueda bibliométrica automatizada

- a) Palabras clave: Determinación de un conjunto de palabras clave en base a los descriptores determinados mediante la primera etapa y adaptándolos a la búsqueda bibliométrica para acceder a la información bibliométrica contenida en SCOPUS. Se trata de todos los artículos que tuvieran en el título o en las palabras clave o en el *abstract* alguno de los siguientes vocablos: «Thesis», «Dissertation», «All but dissertation», «Supervision», en conjunto con alguna de las siguientes palabras: «Doctor», «Postgraduate», «Advisor», «Writing». El universo está compuesto por todos los textos publicados en el área de Ciencias Sociales, bajo la categoría «artículo», dejando fuera otras fuentes, como libros, presentaciones a congresos y otra literatura gris.
- b) *Parsing*: Extracción de los «metadatos» de cada artículo: autores, sus países, sus instituciones, los títulos, los *abstracts*, las palabras clave, las referencias y los años de publicación.
- c) Clusterización: Conformamos «grupos» de similitud tomando como medida el listado de referencias de cada *paper* utilizando una técnica conocida como acoplamiento bibliográfico (*bibliographic coupling*), que supone que no existen dos trabajos que coincidan en sus referencias bibliográficas. Así, se comparan los listados de referencias de todos los textos y se agrupan según su grado de similitud en las referencias bibliográficas (ya sea porque comparten referencias teóricas o metodológicas).
- d) Etiquetado: Para dar sentido a los clústeres, se organizaron los metadatos para cada clúster identificado. Adicionalmente, se obtuvieron los datos de la dinámica interna de cada clúster y se descargaron de los artículos más representativos y citados con mayor frecuencia para interpretar el contenido de cada clúster. Tras la lectura *in toto* de algunos textos clave de cada clúster se identificaron posibles «etiquetas» con nombres simples y de significado unívoco.

4. Resultados de las búsquedas

4.1. Las categorías temáticas de la supervisión de tesis

4.1.1. Búsqueda bibliográfica manual

En la primera etapa –la búsqueda bibliográfica manual mediante descriptores en bases de datos–, obtuvimos un conjunto de 350 textos entre libros, artículos y bibliografía gris. Tras la lectura *in toto* de los artículos seleccionados, se los clasificó en un sistema de categorías que representa el primer resultado de la investigación, pues organiza la producción en las cinco categorías y catorce subcategorías a las que ya aludimos⁷.

4.1.2. Búsqueda bibliométrica automatizada

En la segunda etapa –la búsqueda automatizada mediante palabras clave en SCOPUS–, obtuvimos 1.975 artículos, de los cuales 1.656 permanecieron en el análisis; el resto se descartó por no tener los datos adecuados (16%). De estos, luego del proceso de clusterización, 88 fueron eliminados por pertenecer a clústeres más pequeños o por no presentar regularidades que permitieran su agrupación. Finalmente, quedaron 1.568 artículos en ocho clústeres de al menos cincuenta artículos cada uno.

Con los resultados de ambas etapas y a través de la búsqueda de los textos específicos dentro de cada uno de los sistemas (manual y bibliométrico), se pudieron establecer correspondencias entre categorías y clústeres, lo que permitió consolidar las categorías. La ausencia de textos coincidentes, junto con un análisis interpretativo de las categorías, permitió descartar o unificar categorías superfluas y redundantes.

Arribamos así a una categorización más robusta de la investigación sobre la supervisión de tesis según un esquema de cinco categorías y siete subcategorías, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías según frecuencia en %, año de primera publicación y año promedio de publicaciones (1980-2023)

Categoría	Subcategoría	%	Año primer artículo	Año promedio de publicación
1. Formación para la investigación	Escritura académica	10	1994	2015
	Formación para la investigación	30	1997	2015
2. All but dissertation (ABD)	Factores ABD-estudiantes	18	1995	2010
	Factores ABD-otros	14	1981	2017
3. Vínculo supervisor-supervisado	Vínculo supervisor-supervisado	15	2000	2016
4. Supervisión de tesis	Descripción del rol, modalidades y estrategias	8	1998	2012
5. Normativa institucional	Normas del rol de supervisor y del programa de estudios	5	1989	2006

Fuente: Elaboración propia en función de los datos recolectados.

A continuación, describimos las categorías finales e incluimos un ejemplo ilustrativo obtenido de la muestra analizada.

A. *Formación para la investigación*: Incluye los textos que describen y analizan aspectos específicos de la formación para la investigación y la dirección de tesis de los y las supervisores y doctorandos/as.

- A.1. *Escritura académica*: Refiere a los procesos de escritura, su función en la formación para la investigación, tanto en el papel comunicativo como en el epistémico. Un extracto de un artículo representativo de esta categoría lo ilustra.

Scholarly or academic writing is distinguished from other writing by evidence of critical thinking about the content, scholarly references, the adoption of a particular style of formatting, and a recursive writing process that supports the development and communication of ideas [...] The importance of this iterative process for effective communication is captured in the adage «Hard writing makes easy reading. Easy writing makes hard reading». [...] Hence, scholarly writing is both a process that facilitates the thinking about ideas and a product with which to communicate those ideas. (Diezman, 2005)⁸

- A.2. *Formación para la investigación y socialización*: Refiere a aspectos de la formación metodológica para la investigación; y aspectos de la socialización académica, incluyendo la defensa de tesis.

However, some supervisors and institutions are still unaware of the pedagogical possibilities associated with current professional development, and supervisors are still appointed «by default» and do not see doctoral supervision as a challenge beyond supervising research [...] The need for formal programs and workshops also relates to building awareness and coping with the complex roles and responsibilities that many supervisors are often expected to handle immediately after graduation, which sometimes demands a significant shift in identity, understanding of graduate pedagogy, and institutional expectations [...] (Fosslund, 2023)⁹

B. *All but dissertation*: Reúne artículos sobre los factores que atentan contra la finalización de la tesis, tanto desde la perspectiva de las/os estudiantes como de otras/os actores individuales e institucionales. Es una preocupación central en el nivel de educación de posgrado y tiene que ver con la productividad y la eficiencia del sistema.

- **B.1. Factores ABD-estudiantes:** Se refiere a los que, estando directamente relacionados con los estudiantes, atentan contra la finalización de la tesis. Por ejemplo:

Many research students go through periods where their research seems to stall, their motivation drops, and they seem unable to make any progress. As supervisors, we attempt to remain alert to signs that our student's progress has stalled. Drawing on cognitive strategies, this article explores a problem-solving model supervisors can use to identify the major causes of the student's lack of progress and facilitate the student's re-ignition. Each of the problem identification and solving phases is acknowledged by and situated within research on postgraduate supervision and supported by analyzing transcripts from a study on postgraduate supervision. (Ahern y Manathunga, 2004)¹⁰

- **B.2. Factores ABD-otros:** Se refiere a los que no estando directamente asociados con los estudiantes, atentan contra la finalización de la tesis (institucionales, director, otros).

In modern neo-liberal environments, the PhD degree is under pressure in terms of its quality and rigour. This paper offers a simple conceptual model of the challenges involved in ensuring the quality of PhD examinations and their outcomes. Priorities for the various stakeholders are suggested to ensure that PhD research continues to set the «gold standard» for excellence. (Alexander y Davis, 2019)¹¹

C. Vínculo supervisor-supervisado: Reúne los trabajos que analizan y describen aspectos específicos del vínculo tutor-tutoreado.

Vínculo emocional, subjetivo: Refiere al vínculo entre el supervisor y supervisado en términos afectivo/emocionales. El siguiente ejemplo ilustra alguno de los contenidos de esta categoría:

Interpersonal relationships: While wishing to create a supportive environment, a number of participants expressed anxiety about handling the tension between directive and nondirective styles of tutorial management. They were aware of student needs and lack of preparation for the rigours of research: «Students lack understanding of the depth and breadth of research» and «Students are relatively inexperienced in research topics and projects». This awareness led them towards an impatient desire for control while at the same time they wished to «construct a satisfactory process». (McMichael, 1993)¹²

D. *Supervisión de tesis*: Contiene todos los trabajos que analizan y/o codifican la función del supervisor de tesis. Se trata de la descripción del rol, modalidades y estrategias de dirección; refiere a las actividades o conductas desarrolladas por los supervisores como la describen ellos mismos o las/los tesisas y a las formas individuales de ejecución del rol de director y a la implementación de estrategias didácticas de supervisión –grupala, abierta, cerrada–. Engebretson (2008) desafía la noción tradicional de «buena» supervisión como un contrato privado entre el supervisor y el estudiante y afirma que en este nuevo clima la «buena supervisión» puede definirse de formas específicas, como un componente crítico de todo un currículo.

In a socialization perspective, the aim of supervision or research education is, partly, to facilitate an identification with, or socialization into academic culture. A subjectivity view in contrast attempts to identify the discourses that constitute the self in order to enable reflection upon their effects, and, where these are harmful, to resist those effects. A subjectification approach suggests the need to go beyond introducing supervisors to better communication skills, a variety of supervisory «styles», or even pedagogic strategies. (Bastalich, 2017)¹³

E. *Normativa institucional*: Reúne los trabajos que describen y analizan los documentos institucionales y la forma en que se codifica institucionalmente el rol del supervisor de tesis y su vínculo con el supervisado. Es la categoría con menor frecuencia de producción de trabajos publicados.

La mayoría de las universidades ahora ofrecen programas de desarrollo de supervisión y hay una gran cantidad de información en la literatura sobre lo que los supervisores necesitan desarrollar y cómo deben desarrollarlo. La nueva agenda de «capacitación en la investigación» [...] ha causado que las instituciones se preocupen por la calidad de la supervisión y reconozcan la necesidad de establecer criterios para los niveles de competencia. (Brew y Peseta, 2004)

4.2. Conclusiones y respuesta a los objetivos

4.2.1. ¿Cuándo surge la dirección de tesis como problema de investigación?

En una primera observación empírica, que confirma lo relevado en los antecedentes, se observa que los artículos tienen una dinámica muy creciente en las últimas décadas, sobre todo a partir del año 2000 (Figura 1).

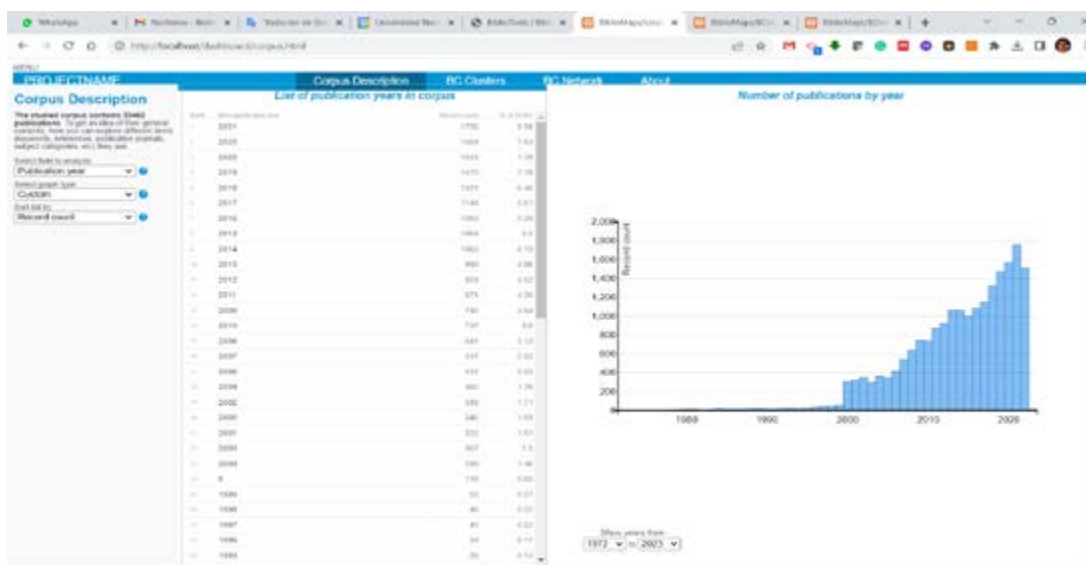


Figura 1. Distribución temporal de la producción sobre supervisión de tesis (1950-2023)

Fuente: Elaboración propia en función de los datos recolectados.

El primer artículo encontrado data de 1950, cuyo autor es Davis. Le sigue, como primer texto específico, uno de Batdorf (1973), quien propone un modelo de pasantías para el fortalecimiento de la capacitación de supervisores. Continúa otro texto de Sternberg (1981), un manual de recomendaciones para atravesar el proceso doctoral del mejor modo posible. Pero no es hasta finales de la década de 1990 cuando el tema comienza a tener cierta importancia, para desarrollarse con fuerza a partir de los 2000 (ver Figura 1 y Tabla 1).

Por otra parte, existen varios textos de referencia, como el de Carl Rogers (1958), muy utilizado pues rescata la dimensión psicosocial de la ayuda en muchos procesos, entre ellos el de formación y aprendizaje. También el de Polanyi (2012) sobre temas asociados al ABD.

4.2.2. ¿Cuáles son los temas más relevantes en relación con la dirección de tesis como tema de investigación y en qué orden temporal surgieron?

La respuesta a esta pregunta surge del proceso de categorización que mostró que, aunque con pequeñas diferencias, los corpus surgidos de ambas etapas (manual y bibliométrica) se corresponden con una estructura y una distribución temática similar. Promediando los valores y desagregando subcategorías de los estudios sobre supervisión de tesis, como ya dijimos, se alinean en cinco categorías y siete subcategorías, como se muestra en la Tabla 1.

Como ya dijimos, luego de tímidos inicios, con textos relativamente aislados que intentaban codificar el proceso de elaboración de una tesis de doctorado,

sobre todo dirigido a estudiantes, a modo de recomendaciones, comienza a surgir una demanda específica por más y mejores supervisores de tesis, acompañada de una presión por mejorar los indicadores asociados con ABD. De este modo, el primer aspecto que se consolida en el tiempo es la reflexión sobre las causas del –y las posibles soluciones al– problema de ABD, a principios de la década de 1980. Específicamente, este aspecto se orienta en sus inicios al análisis de los directores/supervisores. La reflexión sobre las condiciones de los estudiantes es, en términos generales, un poco posterior.

Hacia finales de la década de 1980 comienzan a surgir textos específicos, quizás informados por los resultados de los publicados anteriormente (ABD), en los que se empieza a codificar el proceso de supervisión, describiendo empíricamente los diferentes roles y las estrategias desplegadas por los directores/supervisores. Es este momento cuando también comienzan los estudios institucionales, que analizan y comparan los programas de doctorado. Hacia mediados de la década de 1990, se establece con fuerza el análisis de la formación de los supervisores. Finalmente, en los años 2000 surge el estudio más específico sobre la relación supervisor-supervisado.

A pesar de ser el tema más antiguo, los artículos sobre ABD son, en relación con el promedio de su año de publicación, los más actuales (2017), indicando la vigencia de este tema, del mismo modo que lo que sucede con el vínculo supervisor-supervisado (2016). Los aspectos institucionales, por su parte, nunca fueron muy relevantes y tienen menos interés en la actualidad. Un resumen de esta información se puede ver en la Tabla 1.

4.2.3. ¿Cuáles son los países en los que la producción sobre el problema es más relevante?

La producción sobre el problema de la supervisión de tesis no se corresponde con la dinámica general actual de la ciencia en el mundo donde China y Estados Unidos se disputan la producción mundial, seguidos de lejos por India, Alemania, Reino Unido y Japón. En supervisión de tesis en particular, existen algunos países muy activos, como Australia, Estados Unidos y Reino Unido, con un importante vacío en el resto. Solo estos tres países se encuentran produciendo en prácticamente todos los temas, mientras que el resto produce en algunos tópicos de las categorías.

Palabras finales

La supervisión de tesis ha alcanzado entidad y reconocimiento como tema de investigación de la educación superior en décadas recientes, al compás de la

expansión de la formación de posgrado y más recientemente en las Ciencias Sociales y Humanidades. En estas disciplinas, la formación metodológica y la sustantiva aún van por caminos separados. Junto con este proceso la constatación del problema denominado ABD ha puesto en foco como un factor de mayor peso la relación supervisor-supervisado.

Habiendo constatado reiteradamente, y en este trabajo en particular, que la supervisión de tesis es uno de los factores que mayor responsabilidad tiene en la terminación o deserción de los doctorados en el camino de la realización de la tesis, se impone la necesidad de visibilizar y recompensar el rol dentro del sistema de educación superior, en dinero, prestigio y asignación de tiempo, en lugar de –y no además de– sumarlo o confundirlo con otras tareas docentes y de investigación.

También se resalta la importancia de la formación profesional de los supervisores y de la regulación y evaluación de su tarea de la mano de la necesidad de diseñar y llevar adelante programas de formación de supervisoras/es, así como de crear espacios para la reflexión de las y los supervisoras/es con experiencia para pensar sobre la propia práctica y para enfrentar los cambios sustanciales que se han producido y se producen en los programas doctorales. En este contexto, resulta fundamental conocer con mayor detalle «el estado del arte» de los programas que ya existen en el mundo para la formación para la dirección de tesis y las investigaciones sobre este tema.

En cuanto a la presente investigación, hemos identificado otras áreas disciplinares, por fuera de las Ciencias Sociales y Humanidades, en las que sería valioso indagar bibliométricamente dado que hemos encontrado rastros que muestran el interés que el tema tiene entre las ciencias de la salud, en especial en enfermería, y en psicología. También detectamos que algunas de las categorías merecen una apertura para traer a la luz subcategorías que hoy están ocultas en una agregación poco adecuada.

Finalmente, y no por ello menos importante, es necesario reconocer que hay mucho conocimiento producido en América Latina y algunos países que publican en otras lenguas que no son el inglés y que, al utilizar la fuente SCOPUS, queda invisibilizado. La aparición auspiciosa de bases de datos como Openalex, entre otras, nos permiten trabajar actualmente en la ampliación de los resultados proporcionados. Esperamos pronto aportar en esta dirección.

Notas

1. A nuestro entender, la tesis de maestría es la ocasión de llevar a cabo una investigación completa en la que el nivel de conocimiento que se produce no necesariamente tiene que ser tan significativo como la experiencia de plantear un interrogante sobre la realidad social susceptible de ser respondido de manera válida desde el punto de vista de la ciencia, empleando la lógica de la investigación, la metodología y las técnicas pertinentes con el auxilio de la redacción académica. La tesis de doctorado cumple dos objetivos: por un lado, y a diferencia de la tesis de maestría, producir conocimiento –novedoso y relevante, que signifique un aporte al edificio del conocimiento–, y, por otro, servir como pasaporte de entrada a la comunidad académica (docencia, investigación, formación de equipos, publicación y difusión, evaluación de investigadores y proyectos, creación y dirección de programas y unidades académicas). [«« VOLVER](#)
2. En este trabajo se tomaron los textos de bases de datos internacionales, debido a su mayor estructuración y factibilidad de análisis. Si bien en la primera etapa y, en menor medida en la segunda –como referencias bibliográficas marginales–, encontramos textos en español, no es el núcleo de este trabajo. Nos encontramos trabajando en este momento en la incorporación de un volumen importante de información en español y otros idiomas que nos permita profundizar el tema a escala regional y local. [«« VOLVER](#)
3. Taylor, Kiley y Holley (2021) estudiaron en mayor profundidad veintiún países de los cinco continentes en los siguientes aspectos: 1) cómo se seleccionan los supervisores, 2) si son apoyados y cómo (por ejemplo, dándoles oportunidades de desarrollo profesional), y 3) si se les reconoce su tarea y se les retribuye por ella. [«« VOLVER](#)
4. Por ejemplo, Alemania incluye en estas estadísticas los doctorados en Derecho y en Medicina mientras Rusia y muchos otros países no lo hacen. [«« VOLVER](#)
5. Solo a título ilustrativo vale mencionar los trabajos sobre la misma temática de Bowen y Rudenstine (1992), Ehrenberg et al. (2006, 2010) y Lovitts (2005, 2008) para Estados Unidos; los de Jiranek (2010), Halseth y Mowbray (2011) y Kiley (2009) para Australia; el de De Miguel, Sarabia Heydrich, Vaquera y Amirah (2004) para varios países de Europa. En el ámbito latinoamericano, Rosas, Flores y Valarino (2006) describen dicha expansión para Venezuela y Alcántara, Malo y Fortes Holley (2008) para México. [«« VOLVER](#)
6. «Un doctorado implica la cooperación entre el estudiante y el supervisor para alcanzar el objetivo. Sin una buena supervisión por parte de un buen supervisor, surgirán situaciones problemáticas que afectarán al estudio. Un buen supervisor debe conocer los antecedentes de los estudiantes a la hora de identificar el tipo de supervisión que necesita. Todos ellos afirmaron también que el supervisor debe asesorar sobre el trabajo de los estudiantes y devol-

vérsele lo antes posible con comentarios y críticas. [...] dadas. [...] un buen supervisor debe preocuparse tanto por los asuntos personales de los estudiantes como por la investigación de éstos. Todos coincidieron también en que, en general, la principal responsabilidad de un supervisor es orientar. Orientar significa llevarles a obtener información para la revisión bibliográfica y datos, entre otras cosas.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)

7. La estructura de categorías inicial, así como el procedimiento de construcción de las categorías finales se detalla en el Anexo. [«« VOLVER](#)
8. «La escritura académica se distingue de otros tipos de escritura por la evidencia de un pensamiento crítico sobre el contenido, referencias académicas, la adopción de un estilo particular de formato y un proceso de escritura recursivo que apoya el desarrollo y la comunicación de ideas [...] La importancia de este proceso iterativo para una comunicación eficaz se refleja en el adagio “escribir duro facilita la lectura. Escribir fácil dificulta la lectura”. [...] De ahí que la escritura académica sea tanto un proceso que facilita la reflexión sobre las ideas como un producto con el que comunicarlas.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)
9. «Sin embargo, algunos supervisores e instituciones siguen sin ser conscientes de las posibilidades pedagógicas asociadas al desarrollo profesional actual, y los supervisores siguen siendo nombrados ‘por defecto’ y no ven la supervisión doctoral como un reto más allá de la supervisión de la investigación [...] La necesidad de programas y

talleres formales también se relaciona con la concientización y el afrontamiento de las complejas funciones y responsabilidades que a menudo se espera que muchos supervisores asuman inmediatamente después de la graduación, lo que a veces exige un cambio significativo en la identidad, la comprensión de la pedagogía de posgrado y las expectativas institucionales [...]» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)

10. «Muchos estudiantes de investigación pasan por períodos en los que su investigación parece estancarse, su motivación disminuye y parecen incapaces de avanzar. Como supervisores, intentamos mantenernos alerta ante las señales de que el progreso de nuestro estudiante se ha estancado. Basándose en estrategias cognitivas, este artículo explora un modelo de resolución de problemas que los supervisores pueden utilizar para identificar las principales causas de la falta de progreso del estudiante y facilitar su reactivación. Cada una de las fases de identificación y resolución de problemas se reconoce y se sitúa dentro de la investigación sobre supervisión de posgrado y se apoya en el análisis de las transcripciones de un estudio sobre supervisión de posgrado.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)
11. «En los entornos neoliberales modernos, el título de doctor está sometido a presiones en cuanto a su calidad y rigor. Este artículo ofrece un modelo conceptual sencillo de los retos que plantea garantizar la calidad de los exámenes de doctorado y sus resultados. Se sugieren prioridades para las distintas partes interesadas con el fin de garantizar que la investigación

de doctorado siga siendo el “patrón oro” de la excelencia.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)

- 12.** «Relaciones interpersonales: Aunque deseaban crear un entorno de apoyo, varios participantes expresaron su ansiedad por manejar la tensión entre los estilos directivo y no directivo de gestión de tutorías. Eran conscientes de las necesidades de los estudiantes y de su falta de preparación para los rigores de la investigación: “Los estudiantes no comprenden la profundidad y amplitud de la investigación” y “Los estudiantes son relativamente inexpertos en temas y proyectos de investigación”. Esta toma de conciencia les condujo hacia un impaciente deseo de control, al tiempo que deseaban “construir un proce-

so satisfactorio”.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)

- 13.** «En una perspectiva de socialización, el objetivo de la supervisión o de la formación en investigación es, en parte, facilitar la identificación con la cultura académica o la socialización en ella. Por el contrario, una perspectiva de subjetividad intenta identificar los discursos que constituyen el yo para permitir la reflexión sobre sus efectos y, cuando éstos son perjudiciales, resistirse a ellos. Un enfoque de subjetivación sugiere la necesidad de ir más allá de introducir a los supervisores a mejores habilidades de comunicación, una variedad de “estilos” de supervisión, o incluso estrategias pedagógicas.» [La traducción es nuestra.] [«« VOLVER](#)

Referencias bibliográficas

- AHERN, K. y Manathunga, C. (2004). Clutch-starting stalled research students. *Innovative Higher Education*, 28(4), 237-254. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000018908.36113.a5>
- AITCHISON, C.; Kamler, B. y Lee, A. (2010). Introduction: Why publishing pedagogies? *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond*, 1-11. Scopus. www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85071772495&partnerID=40&md5=4f43577af6a8e10f2331293f33d1930d
- ALCÁNTARA, A.; Malo, S. y Fortes, M. (2008). Doctoral education in Mexico. En M. Nerad y M. Heggelund, *Toward a Global Ph. D.? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide* (pp. 146-168). University of Washington Press.
- ALEXANDER, D. E. y Davis, I. R. (2019). The PhD system under pressure: An examiner’s viewpoint. *Quality Assurance in Education*, 27(1), 2-12. Scopus. <https://doi.org/10.1108/OAE-04-2018-0033>
- ARCHBALD, D. (2008). Research versus problem solving for the education leadership doctoral thesis: Implications for form and function. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 704-739. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0013161X07313288>
- BARSKY, O. y Davila, M. (2010). *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Editorial Teseo. <http://digital.casalini.it/9789871859351>
- BASTALICH, W. (2017). Content and context in knowledge production: A critical review of

- doctoral supervision literature. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1145-1157. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1079702>
- BATDORF, R. L. (1973). A proposed internship model for students in counselor education or supervision. *Counselor Education and Supervision*, 12(4), 271-277. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1973.tb01565.x>
- BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. Society for Research into Higher Education y Open University Press.
- BECHER, T. (1993). Las disciplinas y las identidades académicas. *Pensamiento Universitario*, 1(1), 56-77.
- BECHER, T. y Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. Routledge.
- BELL-ELLISON, B. A. y Dedrick, R. F. (2008). What do doctoral students value in their ideal mentor? *Research in Higher Education*, 49(6), 555-567. <https://doi.org/10.1007/s11162-008-9085-8>
- BENGSTEN, S. S. (2014). *Review of the Handbook Literature on Doctoral Supervision*. Aarhus University.
- BOOTE, D. N. y Beile, P. (2005). Scholars Before Researchers: On the Centrality of the Dissertation Literature Review in Research Preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. Scopus. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- BORDERS, L. D. (1994). *The Good Supervisor*. ERIC Clearinghouse. <https://eric.ed.gov/?id=ED372350>
- BOWEN, W. G. y Rudenstine, N. L. (1992). *In pursuit of the PhD*. Princeton University Press.
- CARLINO, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos. *Educere*, 9(30), 415-420.
- COLS, E. B. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Homo Sapiens.
- DAVIS, R. A. (1950). Writing a thesis in education. *Peabody Journal of Education*, 27(5), 285-295. <https://doi.org/10.1080/01619565009536248>
- DE MIGUEL, J. M.; Sarabia Heydrich, B. G.; Vaquera, E. y Amirah, H. (2004). ¿Sobran o faltan doctores? *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, 0(7), 115-158. <https://doi.org/10.5944/empiria.7.2004.970>
- DEUCHAR, R. (2008). Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- DEVOS, C.; Boudrenghien, G.; Van der Linden, N.; Azzi, A.; Frenay, M.; Galand, B. y Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 61-77.
- DIEZMANN, C. M. (2005). Supervision and scholarly writing: Writing to learn – Learning to write. *Reflective Practice*, 6(4), 443-457.
- EHRENBERG, R. G.; Jakubson, G. H.; Groen, J.; So, E. C. y Price, J. (2006). *Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities?* (SSRN Scholarly Paper 888267). <https://papers.ssrn.com/abstract=888267>
- EHRENBERG, R. G.; Zuckerman, H.; Groen, J. A. y Brucker, S. M. (2010). *Educating scholars. Doctoral Education in the Humanities*. Princeton, Princeton University Press.

- ELGAR, F. J. (2003). «PhD Completion in Canadian Universities». Final Report, Halifax, Nova Scotia: Graduate Students Association of Canada.
- ENGBRETSON, K.; Smith, K.; McLaughlin, D.; Seibold, C.; Terrett, G. y Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: A review of the literature. *Teaching in Higher Education* 13(1). 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562510701792112>.
- FARJI-BRENER, A. G. (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión: Reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral. *Ecología Austral*.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Teseo.
- FLIGUER, J. y Dávila, M. (2010). *Relación entre investigación y posgrados en las universidades privadas argentinas* [seminario]. Seminario *La investigación en las universidades privadas*. CRUP, Buenos Aires.
- FOSSLAND, T. (2023). Becoming a professional supervisor: Doctoral supervisors' development in a mandatory, large-scale development programme. *Journal of Praxis in Higher Education*, 5(2), 27-52. <https://doi.org/10.47989/kpdc429>
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2011). La educación superior en Argentina 2005-2009. En J. J. Brunner y R. Ferrada Hurtado, *Educación Superior en Iberoamérica*. CINDA-UNIVERSIA.
- GRAND, B.; Nerad, M.; Balaban, C.; Deem, R.; Grund, M.; Herman, C.; Kanjuoi, M.; Porter, S.; Routledge, J. y Strugnell, R. (2022). The doctoral-education context in the twenty-first century: Change at every level. En M. Nared, *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. UCL Press.
- GUERIN, C.; Xafis, V.; Doda, D. V.; Gillam, M. H.; Larg, A. J.; Luckner, H. y Xu, C. (2013). Diversity in collaborative research communities: A multicultural, multidisciplinary thesis writing group in public health. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 65-81.
- HALSE, C. y Mowbray, S. (2011). The impact of the doctorate. *Studies in Higher Education*, 36(5), 513-525. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594590>
- HIDALGO, C. y Pasarella, V. (2009). Tesistas y directores; una relación compleja e irregular. En E. Arnoux, *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*. Santiago Arcos editor.
- JARAMILLO SALAZAR, H. (2009). La formación de posgrado en Colombia: Maestrías y doctorados. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 5(13), 131-155.
- JIRANEK, V. (2010). Potential Predictors of Timely Completion among Dissertation Research Students at an Australian Faculty of Sciences. *International Journal of Doctoral Studies*, 5.
- JOHNSON, L.; Lee, A. y Green, B. (2000). The PhD and the autonomous self: Gender, rationality and postgraduate pedagogy. *Studies in Higher Education*, 25(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/713696141>
- KAUFHOLD, K. (2015). Conventions in postgraduate academic writing: European students' negotiations of prior writing experience at an English speaking university. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 125-134. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2015.08.007>
- KESSLER, M. M. (1963). Bibliographic coupling between scientific papers. *American*

- Documentation, 14(1), 10-25. <https://doi.org/10.1002/asi.5090140103>
- KILEY, M. (2009). Identifying threshold concepts and proposing strategies to support doctoral candidates. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 293-304. <https://doi.org/10.1080/14703290903069001>
- KILEY, M. y Mullins, G. (2004). Examining the examiners: How inexperienced examiners approach the assessment of research theses. *International Journal of Educational Research*, 41(2 SPEC. ISS.), 121-135. Scopus. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.04.009>
- LINDÉN, J. (2020). Supervision problems. En *Doctoral Supervision in Theory and Practice* (pp. 85-119). Studentlitteratur.
- LOVITTS, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: A theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- LOVITTS, B. E. (2008). The transition to independent research: Who makes it, who doesn't, and why. *The Journal of Higher Education*, 79(3), 296-325. <https://doi.org/10.1080/00221546.2008.11772100>
- MAINHARD, T.; Van der Rijst, R.; Van Tartwijk, J. y Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- MANATHUNGA, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29(2), 207-221. Scopus. <https://doi.org/10.1080/01580370701424650>
- MANATHUNGA, C.; Pesetab, T. y McCormack, C. (2010). Supervisor development through creative approaches to writing. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 33-46. Scopus. <https://doi.org/10.1080/13601440903529893>
- MARQUINA, M. y Ferreiro, M. (2015). *La formación de doctores en Argentina en el contexto regional y global: Tradiciones y políticas recientes*. V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación. Educación y Futuro: Debates y desafíos en perspectiva internacional, Buenos Aires. www.org.ar/congreso5.php
- MCMICHAEL, P. (1993). Starting up as supervisors: The perceptions of newcomers in postgraduate supervision in Australia and Sri Lanka. *Studies in Higher Education*, 18(1), 15-26. Scopus. <https://doi.org/10.1080/03075079312331382428>
- MEYDAN, B. y Koçyiğit, M. (2019). The supervisory relationship experiences of Turkish first-time and advanced supervisees. *Qualitative Research in Education*, 8(1), 89-121. Scopus. <https://doi.org/10.17583/cre.2019.3942>
- NERAD, M.; Bogle, D.; Kohl, U.; O'Carroll, C.; Peters, C. y Scholz, B. (eds.). (2022). *Towards a Global Core Value System in Doctoral Education*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781800080188>
- PARRY, O.; Atkinson, P. y Delamont, S. (1997). The structure of Ph. D. research. *Sociology*, 31(1), 121-129. Scopus. <https://doi.org/10.1177/0038038597031001009>
- POLANYI, M. (2012). *Personal Knowledge*. Routledge.
- ROGERS, C. R. (1958). The characteristics of a helping relationship. *The Personnel and Guidance Journal*, 37(1), 6-16. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1958.tb01147.x>

- ROSAS, A. K.; Flores, D. y Valarino, E. (2006). Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones. *Investigación y Postgrado*, 21, 153-185.
- SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS (2015). *Estadísticas Universitarias Argentinas. Anuario 2015*.
- SHERIDAN, P. M. y Pyke, S. W. (1994). Predictors of time to completion of graduate degrees. *Canadian Journal of Higher Education*, 24(2). <https://doi.org/10.47678/cjhe.v24i2.188439>
- STERKENBURG, A.; Barach, P.; Kalkman, C.; Gielens, M. y Ten Cate, O. (2010). When do supervising physicians decide to entrust residents with unsupervised tasks? *Academic Medicine*, 85(9), 1408-1417. Scopus. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3181eab0ec>
- STERNBERG, D. (1981). *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*. St. Martin's Griffin.
- TAYLOR, S.; Kiley, M. y Holley, K. A. (2021). Introduction. En *The Making of Doctoral Supervisors: International Case Studies of Practice* (pp. XII-XXIII). Routledge.
- WAINERMAN, C. (2011). Introducción: Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (eds.), *La trastienda de la investigación* (4.ª ed., pp. 15-40). Manantial.
- ZAINAL ABIDDIN, N. (2005). *The Role of an Effective Supervisor: Case Studies at the University of Manchester, United Kingdom* (SSRN Scholarly Paper 962228). <https://doi.org/10.2139/ssrn.962228>

Anexo

Tabla A1. Categorías y subcategorías iniciales resultantes del proceso de categorización mediante la búsqueda bibliográfica manual

Supervisión de tesis	Descripción del rol
	Formación
	Modalidades
	Estrategias de supervisión
Vínculo supervisor-supervisado	Vínculo supervisor-supervisado
	Aspectos normativos/Vínculo institucional
Formación para la investigación	Escritura académica
	Formación para la investigación
	Socialización
Normativa institucional	Pedagogía (Syllabus)
	Normas del rol de supervisor
	Normas del programa de formación
ABD	Factores ABD-estudiantes
	Factores ABD-otros (director, institución)

A continuación, se presenta la descripción de cada categoría y subcategoría de este sistema:

Supervisión de tesis: Esta categoría contiene todos los trabajos que analizan y/o codifican la función del supervisor de tesis.

- Descripción del rol: Actividades o conductas desarrolladas por los supervisores como lo describen ellos mismos o las/los tesisistas.
- Formación: Descripción de la formación de los supervisores.
- Modalidades: Formas individuales de ejecución del rol de director.
- Estrategias de dirección: Implementación de estrategias didácticas de supervisión: grupal, abierta, cerrada.

Vínculo supervisor-supervisado: Se clasificaron en esta categoría todos los trabajos que analizan y describen aspectos específicos del vínculo supervisor-supervisado.

- Vínculos emocional, subjetivo: Refiere al vínculo entre el supervisor y supervisado en términos afectivo/emocionales.
- Normativa/institucional: Refiere a la normativa institucional que regula o codifica el vínculo supervisor/supervisado

Formación para la investigación: Se incluyen los textos que describen y analizan aspectos específicos de la formación para la investigación y la dirección de tesis de los supervisores y los doctorandos.

- Escritura académica: Refiere a los procesos de escritura, su función en la formación para la investigación
- Formación para la investigación: Refiere a otros aspectos de la formación para la investigación que incluyan contenidos metodológicos.
- Socialización: Refiere a los procesos de socialización académica, incluyendo la defensa de la tesis.

Normativa institucional: Refiere a los trabajos que describen y analizan los documentos institucionales y la forma en que se codifica institucionalmente el rol del supervisor de tesis y su vínculo con el supervisado.

- Aspectos pedagógicos (Syllabus): Contenido de los programas de formación de supervisores.
- Requisitos del rol: Normas que regulan el rol de supervisor.
- Normativa institucional del programa de doctorado: Aspectos de la normativa de un posgrado que disminuya la probabilidad de abandono, como la claridad de los criterios de evaluación, fechas, procedimientos y formas de socialización.

All but dissertation: Refiere a los factores que atentan contra la finalización de la tesis.

- Factores ABD-estudiantes: Factores directamente relacionados con los estudiantes que atentan contra la finalización de la tesis.
- Factores ABD-otros: Factores no directamente asociados con los estudiantes que atentan contra la finalización de la tesis (institucionales, director, otros).

Interpretación de los clústeres bibliométricos

Los clústeres bibliométricos obtenidos con *bibliographic coupling* fueron interpretados utilizando los metadatos extraídos de cada uno. El resultado de esa interpretación se presenta a continuación.

Clúster 1: El primero consta de 356 textos que, principalmente, tratan sobre los procesos de escritura académica, centrados en particular en la tesis como producto escrito. Los textos de este clúster exploran metodologías participativas, colaborativas, grupales y públicas de escritura en la búsqueda de elementos que potencien y mejoren los procesos de aprendizaje y producción. Están enfocados principalmente en el campo de la medicina y la psicología, con una importante presencia de textos provenientes de Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, Reino Unido, Sudáfrica y Canadá.

Clúster 2: Son 316 artículos sobre supervisión doctoral que, además, presentan los números de cohesión y densidad más altos del conjunto, indicando una alta coherencia interna. Son

textos contemporáneos al clúster anterior, se desarrollan con una dinámica similar y, además, comparten el conjunto de revistas en donde se encuentran los artículos, lo que indica que se trate, probablemente, de la misma comunidad de investigadores. Las investigaciones de este clúster son realizadas por investigadores de los mismos países, con excepción de Estados Unidos; sin embargo, el foco es otro. Son textos especializados en el análisis del proceso de supervisión doctoral.

Clúster 3: Son 294 artículos sobre investigaciones que toman a los estudiantes de doctorado como objeto de estudio analizando cuestiones relativas a las motivaciones para iniciar, dejar y/o completar un doctorado, cuestiones de género y dinámicas de los estudiantes durante el doctorado. Son textos con una presencia importante de Estados Unidos, Sudáfrica y Rusia, junto con Australia y Reino Unido, un poco más recientes que los de los clústeres anteriores..

Clúster 4: En este clúster se organizan 195 artículos sobre el idioma (principalmente el inglés como segunda lengua) y la estructura de las tesis. Se encuentran publicados en revistas de lingüística y escritura académica en los que se analizan estructuras de tesis por campo disciplinar y estructuras del discurso según campos y orígenes de los autores, entre otros tópicos relacionados. Proviene de autores de China y Hong Kong, Malasia, Australia, Reino Unido y Estados Unidos, junto con Irán, Tailandia y Nueva Zelanda.

Clúster 5: Son 160 artículos que toman el doctorado como objeto de estudio y el supervisor como actor central desde el punto de vista de los examinadores. En particular, son trabajos que exploran las primeras etapas del proceso de doctorado, poniendo énfasis en la construcción de la bibliografía y el trabajo del supervisor y la relación entre la tesis y las publicaciones. Estos trabajos provienen de Australia, Reino Unido, Nueva Zelanda y, en menor medida, de Estados Unidos, Japón y China.

Clúster 6: Son 115 artículos centrados en el proceso de formación de un supervisor en Educación Clínica y Psicología donde también se exploran aspectos de los diferentes roles de los supervisores y de la relación supervisor-supervisado. Son fundamentalmente trabajos de Estados Unidos y corresponden al segundo clúster más “antiguo” de la muestra, con un año promedio de publicación de sus artículos de 2011.

Clúster 7: Son 70 artículos sobre el trabajo de supervisión desde una perspectiva comparada de los estudiantes y los supervisores. Son textos de Australia, Reino Unido y España. La diferencia más importante con el Clúster 2 es que se trata de textos más antiguos, publicados hacia finales de la década de 1990 y los 2000.

Clúster 8: Son 62 artículos sobre la supervisión en Medicina. Los textos de este clúster provienen principalmente de Estados Unidos, Reino Unido, Australia, Holanda y Alemania. Este clúster fue descartado para el análisis conjunto.