

**Artículo de investigación científico  
tecnológica**

**Cómo citar:** Quintanilla López, L. N. (2026). Reflexión y escritura narrativa como mediación formativa en la autopercepción de competencias investigativas en educación superior. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 14, e9152.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.20346930>

Recibido: 06/05/2026

Aceptado: 23/05/2026

Publicado: 08/06/2026

**Autor para correspondencia:**

[lquintanilla@pedagogica.edu.sv](mailto:lquintanilla@pedagogica.edu.sv)



**Conflicto de intereses:** los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Luis Napoleón Quintanilla López <sup>1</sup>

Universidad Pedagógica de El Salvador

<https://orcid.org/0000-0002-6736-2968>

[lquintanilla@pedagogica.edu.sv](mailto:lquintanilla@pedagogica.edu.sv)

El Salvador

**Reflexión y escritura narrativa como  
mediación formativa en la  
autopercepción de competencias  
investigativas en educación superior**

Reflection and narrative writing as  
formative mediation in the self-  
perception of research competencies in  
higher education

Reflexão e escrita narrativa como  
mediação formativa na autopercepção  
de competências investigativas no  
ensino superior

**Resumen**

**Introducción:** la formación en investigación en educación superior requiere mediaciones pedagógicas que permitan al estudiantado comprender el sentido del proceso investigativo y no limitarse a ejecutar procedimientos metodológicos.

**Objetivo:** analizar la contribución formativa de la reflexión y escritura narrativa en la autopercepción de competencias investigativas de estudiantes de educación superior. **Método:** se desarrolló un estudio de enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo descriptivo-complementario en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación II de la Universidad Pedagógica de El Salvador durante el ciclo I-2025. Participaron estudiantes de Psicología organizados en trece equipos, quienes elaboraron narrativas reflexivas grupales sobre su experiencia investigativa. Además, respondieron individualmente un instrumento aplicado al inicio y al cierre del proceso formativo, cuyos resultados fueron agregados por equipo con fines descriptivos. **Resultados:** el análisis narrativo-temático permitió identificar tres procesos formativos: de la tarea al sentido, del instrumento al vínculo y del miedo a la agencia. De manera complementaria, la comparación descriptiva entre el instrumento inicial y el final mostró cambios favorables en la autopercepción de las competencias investigativas. **Conclusión:** esta mediación pedagógica resulta pertinente para fortalecer la manera en que el estudiantado reconoce sus competencias investigativas, especialmente al favorecer una comprensión más articulada del método y una posición más activa frente a la investigación.

**Palabras clave:** autopercepción de competencias investigativas, educación superior, formación investigativa, mediación formativa, reflexión y escritura narrativa

**Abstract**

**Introduction:** research training in higher education requires pedagogical mediations that enable students to understand the purpose of the investigative process rather than merely executing methodological procedures.



**Objective:** to analyze the formative contribution of reflection and narrative writing to the self-perception of research competencies among higher education students. **Method:** a qualitative study with complementary descriptive quantitative support was conducted in the course Métodos y Técnicas de Investigación II at the Universidad Pedagógica de El Salvador during term I-2025. Psychology students organized into thirteen teams participated; each team produced group reflective narratives about their research experience. In addition, participants completed an instrument individually at the beginning and at the end of the formative process; results were aggregated by team for descriptive purposes. **Results:** narrative-thematic analysis identified three formative processes: from task to meaning, from instrument to connection, and from fear to agency. Complementary descriptive comparison between the initial and final instruments showed favorable changes in the self-perception of research competencies. **Conclusion:** this pedagogical mediation is pertinent for strengthening how students recognize their research competencies, particularly by fostering a more integrated understanding of the method and a more active stance toward research.

**Keywords:** self-perception of research competencies, higher education, research training, formative mediation, reflection and narrative writing

## Resumo

**Introdução:** a formação em pesquisa no ensino superior requer mediações pedagógicas que permitam aos estudantes compreender o sentido do processo investigativo e não se limitar a executar procedimentos metodológicos. **Objetivo:** analisar a contribuição formativa da reflexão e da escrita narrativa na autopercepção das competências investigativas de estudantes do ensino superior. **Método:** desenvolveu-se um estudo de enfoque qualitativo com apoio quantitativo descritivo-complementar na disciplina Métodos y Técnicas de Investigación II da Universidad Pedagógica de El Salvador durante o ciclo I-2025. Participaram estudantes de Psicologia organizados em treze equipes, que elaboraram narrativas reflexivas grupais sobre sua experiência investigativa. Além disso, responderam individualmente a um instrumento aplicado no início e no término do processo formativo; os resultados foram agregados por equipe para fins descritivos. **Resultados:** a análise narrativo-temática permitiu identificar três processos formativos: da tarefa ao sentido, do instrumento ao vínculo e do medo à agência. De forma complementar, a comparação descrita entre o instrumento inicial e o final mostrou mudanças favoráveis na autopercepção das competências investigativas. **Conclusão:** essa mediação pedagógica mostra-se pertinente para fortalecer a forma como os estudantes reconhecem suas competências investigativas, especialmente ao favorecer uma compreensão mais articulada do método e uma posição mais ativa frente à pesquisa.

**Palavras-chave:** autopercepção de competências investigativas, ensino superior, formação em pesquisa, mediação formativa, reflexão e escrita narrativa



## Introducción

En la educación superior, la formación en investigación ocupa un lugar decisivo dentro de la experiencia académica del estudiantado. Su importancia no se limita a la producción de trabajos universitarios, pues incide en la manera de formular problemas de estudio y en la posición que cada estudiante construye frente al conocimiento. Desde esta perspectiva, los cursos de metodología de la investigación requieren condiciones pedagógicas que permitan articular problema, teoría, método y evidencia, aspecto señalado también en estudios recientes sobre metodología de la investigación en educación superior (Acosta Luis et al., 2021).

La literatura especializada ha señalado que muchas asignaturas de metodología de la investigación continúan organizándose desde enfoques centrados en la transmisión de contenidos y en la prescripción de procedimientos. Esta preocupación se ha renovado en estudios recientes sobre la enseñanza de metodologías de investigación en educación, donde se advierte la necesidad de pasar de culturas pedagógicas centradas en la exposición hacia experiencias más vinculadas con la práctica investigativa y la construcción de una cultura basada en investigación (Jensen et al., 2025; Lederer, 2025; Matos et al., 2023a, 2023b; Nind & Lewthwaite, 2023).

En la práctica, esto ha derivado en experiencias donde el estudiantado aprende a reproducir pasos metodológicos sin apropiarse plenamente del sentido de investigar. Diversos estudios han mostrado que esta orientación técnica puede generar distancia entre los cursos de investigación y la trayectoria formativa de los estudiantes, especialmente cuando el método se presenta como una secuencia cerrada de operaciones académicas o cuando se desaprovechan estrategias activas, experienciales y aplicadas que favorecen una participación más implicada del estudiantado (Arosio, 2025; Lederer, 2025; Myers-Coffman et al., 2021; Ribeiro-Silva et al., 2022).

Esta dificultad tiene efectos directos en el aprendizaje. Cuando la metodología se enseña como cumplimiento de tareas, el proceso investigativo pierde densidad formativa y se debilita su dimensión epistemológica (Granados Muñoz, 2025). En ese escenario, el estudiante puede avanzar entre formatos y entregas sin comprender del todo qué sostiene la formulación de un problema o desde dónde se justifica una decisión metodológica. También puede quedar poco atendida la responsabilidad ética que implica trabajar con información producida junto a otras personas. Por ello, aprender a investigar supone algo más que dominar técnicas. Implica desarrollar criterio para interrogar fenómenos, sostener decisiones fundadas y elaborar interpretaciones consistentes.

Ante este panorama, la discusión sobre la enseñanza de los métodos de investigación se ha desplazado hacia propuestas más vinculadas con la experiencia activa del estudiante. Estudios recientes han cuestionado el predominio de la clase expositiva y han planteado la necesidad de estrategias que acerquen la teoría a la práctica, favoreciendo una participación más implicada en los procesos de indagación, el aprendizaje activo y la elaboración experiencial del conocimiento (Gardner, 2024; Jensen et al., 2025; Jeram, 2024; Lederer, 2025; Nind & Lewthwaite, 2023; Radović et al., 2021; Ribeiro-Silva et al., 2022).

Esta orientación también dialoga con investigaciones recientes sobre aprendizaje activo en educación superior, en las que se ha mostrado que la variedad de métodos interactivos puede fortalecer la claridad percibida de la enseñanza y la implicación estudiantil (Beimel et al., 2024). En portugués, Seabra et al. (2023) han señalado que las metodologías activas rompen con la transmisión jerárquica del conocimiento y contribuyen a la formación académica y científica. De manera cercana, Guarda et al. (2023) han abordado la necesidad de evaluar metodologías activas con instrumentos específicos, lo que resulta relevante cuando se estudian experiencias formativas situadas.

Dentro de ese giro pedagógico, la reflexión narrativa ofrece una vía pertinente para pensar la formación investigativa desde la experiencia del propio estudiante. Narrar lo vivido durante el aprendizaje implica volver sobre decisiones, reconocer desplazamientos y dar forma comprensible a aquello que ocurre durante el proceso. Estudios recientes sobre reflexión y escritura reflexiva en educación superior han mostrado que estas prácticas favorecen la revisión de la experiencia, la construcción de sentido, el aprendizaje permanente y la articulación entre aprendizaje teórico y práctica formativa (Alt et al., 2022; Franco et al., 2022; Lim et al., 2023; Tight, 2024). A su vez, investigaciones recientes han vinculado las prácticas reflexivas con la colaboración estudiantil y con procesos de escritura académica en educación superior (Harvey et al., 2025; Schürmann et al., 2025). En el ámbito lusófono, Festas et al. (2023) han mostrado la importancia de las estrategias de escritura a partir de fuentes en estudiantes universitarios, mientras que Gonçalves y Alves (2024) han situado la formación pedagógica universitaria como un espacio de experimentación y transformación de la práctica docente.

A pesar de estos avances, persiste un vacío que requiere mayor atención. La literatura ha reconocido el valor de la reflexión y de la escritura narrativa en educación superior, aunque la evidencia empírica sobre su uso específico en cursos de metodología de la investigación sigue siendo limitada. Esta ausencia es más visible en contextos latinoamericanos y en procesos de formación de grado, donde interesa comprender cómo el estudiantado interpreta su experiencia de aprendizaje y reconoce avances en sus competencias investigativas. Por ello, resulta necesario examinar de qué manera la reflexión y escritura narrativa puede operar como mediación formativa en la relación que el estudiante establece con el método.

En este estudio, las competencias investigativas se comprenden como capacidades académicas vinculadas con la búsqueda y análisis crítico de información, la toma de decisiones metodológicas, la producción escrita, la interpretación de datos y la actuación ética durante el proceso investigativo. Esta comprensión dialoga con estudios recientes que las definen como habilidades necesarias para producir y socializar conocimiento científico en la formación universitaria, así como con revisiones que las asocian con evaluación crítica, síntesis de información, resolución de problemas, análisis y comunicación de datos (George-Reyes et al., 2023; Mori et al., 2025). Desde esta perspectiva, la autopercepción de dichas competencias resulta relevante para explorar cómo el estudiantado reconoce sus avances durante experiencias formativas orientadas a investigar.

En este estudio, la expresión reflexión y escritura narrativa se emplea para

referirse a la mediación pedagógica mediante la cual los estudiantes reconstruyeron, interpretaron y dieron sentido a su experiencia de investigación a través de ensayos narrativo-reflexivos.

A partir de este problema, el estudio se orienta a analizar la contribución formativa de la reflexión y escritura narrativa en la autopercepción de competencias investigativas de estudiantes de educación superior. El análisis se concentra en las transformaciones que el estudiantado reconoce al narrar su experiencia y en los cambios percibidos respecto de dichas competencias. Para ello, se diseñó una experiencia didáctica en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación II de la Universidad Pedagógica de El Salvador, en la que los participantes elaboraron ensayos narrativo-reflexivos sobre su proceso investigativo y respondieron un instrumento en dos momentos del curso. El estudio adopta un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo descriptivo-complementario, con el propósito de aportar evidencia situada sobre el valor pedagógico de esta mediación en la formación investigativa universitaria.

## **Materiales y métodos**

### **Enfoque y diseño**

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo descriptivo-complementario, orientado a comprender cómo estudiantes universitarios elaboraron su aprendizaje metodológico mediante la reflexión y escritura narrativa. La dimensión cualitativa constituyó el eje del diseño, al permitir el análisis de los sentidos atribuidos por los participantes a su experiencia formativa. El componente cuantitativo aportó información descriptiva sobre variaciones en la autopercepción de competencias investigativas entre el inicio y el cierre de la experiencia didáctica.

Esta decisión se enmarcó en una lógica de complementariedad metodológica, entendida como una articulación entre evidencias cualitativas y cuantitativas con distinto peso analítico, orientada a fortalecer la comprensión del fenómeno estudiado sin equiparar necesariamente el peso de ambos componentes (Gierus et al., 2025; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Desde esta orientación, la investigación se situó en una perspectiva narrativo-reflexiva, al trabajar con relatos elaborados por los propios estudiantes sobre su experiencia de indagación. El corpus fue examinado mediante análisis temático reflexivo, con el propósito de reconocer núcleos de sentido compartidos en las narrativas (Braun & Clarke, 2021).

### **Contexto, participantes y unidad de análisis**

La investigación se llevó a cabo durante el ciclo I-2025 en la asignatura Métodos y Técnicas de Investigación II de la Universidad Pedagógica de El Salvador. Participaron 13 equipos conformados por estudiantes de Psicología, cuyas edades oscilaron entre los 18 y los 45 años. Durante el curso, los grupos desarrollaron indagaciones centradas en trayectorias educativas atravesadas por condiciones de vulnerabilidad, dentro del marco formativo establecido para la asignatura.

Al cierre del proceso, cada equipo elaboró un ensayo narrativo-reflexivo

orientado a reconstruir su experiencia de indagación. Debido a que la producción escrita se realizó de manera colectiva, la unidad de análisis cualitativa estuvo constituida por cada ensayo narrativo-reflexivo elaborado por los equipos. En consecuencia, el análisis no buscó reconstruir trayectorias individuales ni atribuir los hallazgos a experiencias personales aisladas, sino interpretar sentidos compartidos expresados en las narrativas grupales producidas en ese momento del proceso. Esta decisión se sustenta en enfoques cualitativos que admiten unidades colectivas de análisis cuando el dato producido corresponde a una elaboración grupal o a un artefacto textual construido colectivamente. En coherencia con esta decisión, el análisis cualitativo se sustentó en 13 narrativas grupales. El componente cuantitativo, en cambio, partió de respuestas individuales al instrumento, posteriormente agregadas por equipo mediante el cálculo de promedios, con el propósito de mantener correspondencia descriptiva con las unidades narrativas grupales.

La participación fue voluntaria y no tuvo incidencia en la evaluación académica del curso. También se aplicaron medidas de confidencialidad mediante la anonimización de los relatos antes del análisis, con el propósito de proteger la identidad de los participantes.

### **Producción de información**

La producción de información se sustentó en dos fuentes articuladas. La primera estuvo constituida por ensayos narrativo-reflexivos elaborados por cada equipo, los cuales conformaron el corpus principal del análisis cualitativo. La segunda correspondió a un instrumento diagnóstico y de seguimiento sobre competencias investigativas, aplicado individualmente en dos momentos del curso.

El instrumento fue construido a partir de una organización operativa de la competencia investigativa en cinco dimensiones: cognitivas, metodológicas, comunicativas, colaborativas y digitales. Estas dimensiones integraron capacidades vinculadas con la formulación de problemas de investigación, la búsqueda y análisis crítico de información científica, el diseño metodológico, el análisis e interpretación de datos, la actuación ética, la producción académica, el trabajo colaborativo y el uso de herramientas digitales para la investigación.

El instrumento incluyó 17 ítems cerrados organizados en una escala Likert de cinco puntos y dos preguntas abiertas orientadas a recoger valoraciones sobre los aprendizajes metodológicos alcanzados y posibles aspectos a mejorar. Debido a su carácter ad hoc, los resultados fueron interpretados con fines descriptivo-exploratorios, sin asumirlos como medida estandarizada de desempeño.

### **Procedimiento**

El procedimiento inició con la aplicación individual del instrumento diagnóstico, orientado a recuperar la autopercepción inicial del estudiantado sobre sus competencias investigativas. Posteriormente, durante el desarrollo de la asignatura, los estudiantes formularon problemas de investigación, tomaron decisiones metodológicas, produjeron información empírica y avanzaron en su organización analítica. Al cierre del curso, cada equipo elaboró un ensayo narrativo-reflexivo sobre su experiencia de indagación y los estudiantes respondieron

nuevamente el instrumento de manera individual, lo que permitió observar variaciones descriptivas entre ambos momentos.

### Análisis de datos

El análisis cualitativo se realizó mediante análisis temático reflexivo, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2021). El corpus estuvo integrado por los 13 ensayos narrativo-reflexivos y por las respuestas abiertas del instrumento aplicado. La lectura inicial permitió familiarizarse con el material y reconocer recurrencias vinculadas con la experiencia de aprender a investigar.

Luego se desarrolló una codificación inductiva de carácter abierto. De este proceso surgieron 47 códigos preliminares, que fueron revisados y reorganizados hasta construir tres ejes narrativo-formativos. Estos ejes permitieron interpretar los desplazamientos más relevantes en la experiencia de los equipos: de la tarea al sentido, del instrumento al vínculo y del miedo a la agencia.

Para fortalecer la consistencia interpretativa, la codificación realizada por el investigador principal fue contrastada con un par académico externo del área de educación. Esta revisión abarcó el 40% del corpus narrativo, correspondiente a cinco ensayos y 39 fragmentos susceptibles de codificación. Las diferencias fueron discutidas hasta alcanzar acuerdos interpretativos.

Para el componente cuantitativo se calcularon medias pretest y postest a partir de las respuestas individuales de los estudiantes. Posteriormente, estos resultados fueron agregados por equipo mediante promedios, con el fin de ponerlos en relación con las 13 narrativas grupales analizadas cualitativamente. Los datos se interpretaron con fines descriptivo-complementarios, sin asumirse como evidencia estadística independiente.

Tabla 1

#### *Síntesis del proceso de análisis temático reflexivo*

<b>Eje narrativo-formativo</b>	<b>Núcleo interpretativo</b>	<b>Ejemplos de patrones identificados</b>
De la tarea al sentido	Reconstrucción del proceso investigativo como un recorrido articulado con coherencia interna	Paso de cumplimiento de actividades a comprensión del proceso; conexión entre problema, método y resultados; reconocimiento del propósito de cada decisión metodológica.
Del instrumento al vínculo	Desplazamiento desde una lógica técnica hacia una comprensión relacional del trabajo de campo	La entrevista como conversación; énfasis en la escucha; atención a la experiencia del participante; reconocimiento de implicaciones éticas en la interacción.
Del miedo a la agencia	Transformación en la posición del estudiante frente a la investigación y su capacidad de interpretar	Disminución de la inseguridad; mayor iniciativa en la toma de decisiones; apropiación del proceso investigativo; disposición a interpretar y argumentar.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático reflexivo de las narrativas

estudiantiles.

**Nota.** Los ejes fueron construidos a partir de un proceso de codificación inductiva que permitió identificar regularidades en las narrativas, organizadas posteriormente en núcleos interpretativos que condensan transformaciones en la experiencia formativa.

### Criterios de rigor y consideraciones éticas

El rigor del estudio se abordó mediante decisiones orientadas a sostener la coherencia del proceso analítico y la transparencia en la interpretación. Se recurrió a la triangulación de fuentes, articulando las narrativas estudiantiles, las respuestas abiertas y la información cuantitativa producida a lo largo del curso. Este cruce permitió situar los hallazgos en relación con distintos tipos de evidencia y evitar lecturas aisladas del material.

La consistencia interpretativa se fortaleció mediante la revisión inter-investigador. Un par académico externo examinó una parte del corpus y contrastó la codificación realizada, lo que permitió discutir diferencias y afinar los criterios de interpretación. De forma paralela, se mantuvo un registro analítico en el que se consignaron decisiones, tensiones metodológicas y posibles sesgos asociados a la doble posición de docente e investigador.

La participación del estudiantado fue voluntaria y no tuvo incidencia en la evaluación académica. Se resguardó la confidencialidad de la información mediante la anonimización de los relatos antes del análisis.

## Resultados y discusión

El análisis de las narrativas estudiantiles y de las respuestas abiertas del instrumento permitió reconocer tres ejes narrativo-formativos que condensaron cambios relevantes en la experiencia de aprendizaje metodológico. Estos ejes fueron denominados: de la tarea al sentido, del instrumento al vínculo y del miedo a la agencia. En conjunto, mostraron desplazamientos en la manera en que el estudiantado comprendió el proceso investigativo, se relacionó con el trabajo de campo y asumió su propia capacidad para investigar.

Esta lectura cualitativa se acompañó de variaciones descriptivas favorables en la autopercepción de competencias investigativas entre el pretest y el postest. Como se observa en la Tabla 2, todas las dimensiones evaluadas registraron incrementos en sus medias, con diferencias más amplias en construcción de marcos teóricos, búsqueda y análisis crítico de información, manejo de herramientas de recolección y aplicación de normas éticas en investigación.

Tabla 2

*Variación pretest-postest en dimensiones y componentes de acción de la competencia investigativa*

Dimensión de la competencia investigativa	Componente de acción de la competencia investigativa	M Pre	M Post	$\Delta$
Cognitiva	Formulación del problema de investigación	2.46	4.12	1.65
Cognitiva	Búsqueda y análisis crítico de información	2.12	4.27	2.15
Cognitiva	Construcción de marcos teóricos	2.08	4.35	2.27
Metodológica	Diseño metodológico	2.42	4.12	1.69
Metodológica	Manejo de herramientas de recolección	2.31	4.31	2
Metodológica	Aplicación de normas éticas en investigación	2.19	4.19	2
Metodológica	Análisis e interpretación de datos	2.35	4.31	1.96
Comunicativa	Redacción académica y científica	2.42	4.23	1.81
Colaborativa	Colaboración digital y trabajo en equipo	2.54	4.42	1.88
Transversal	Autonomía investigativa	2.69	4.27	1.58

Fuente: elaboración propia a partir del instrumento aplicado individualmente al estudiantado y agregado por equipo con fines descriptivos.

**Nota.** M = media aritmética en escala Likert de 1 a 5, calculada a partir de respuestas individuales y agregada por equipo para fines descriptivos.  $\Delta$  = diferencia entre posttest y pretest.

## De la tarea al sentido

El primer desplazamiento observado se relacionó con la manera en que los equipos comenzaron a comprender la investigación como un proceso articulado. Al inicio, varios relatos situaban el trabajo metodológico en el plano del cumplimiento. Las actividades aparecían como entregas sucesivas y la preocupación principal parecía estar puesta en responder a lo solicitado por la asignatura. En ese momento, formular el problema o preparar los instrumentos no siempre era narrado como parte de una misma lógica de indagación, sino como pasos que debían resolverse para continuar avanzando.

Esa lectura comenzó a modificarse cuando los estudiantes reconstruyeron narrativamente lo vivido. La escritura permitió volver sobre decisiones que, durante el curso, habían sido experimentadas de manera fragmentada. Un equipo lo expresó al señalar que “al inicio solo hacíamos lo que se nos pedía, pero luego entendimos por qué hacíamos cada parte” (E3). Otro grupo afirmó que “ya no era solo cumplir con el trabajo, sino entender lo que estábamos investigando” (E7). En ambos casos, la diferencia no aparece como simple mejora técnica. Lo que se vuelve visible es un cambio en el modo de relacionar las partes del proceso y en la posibilidad de reconocer sentido en aquello que antes se vivía como tarea.

Esta transformación se aprecia también en las dimensiones del instrumento vinculadas con la organización del trabajo investigativo. La formulación del

problema pasó de 2.46 a 4.12 y el análisis e interpretación de datos avanzó de 2.35 a 4.31. La construcción de marcos teóricos mostró un movimiento similar, de 2.08 a 4.35. Estos datos tienen un alcance descriptivo, pero acompañan la lectura cualitativa al mostrar una tendencia favorable en aspectos que remiten a la comprensión de la estructura metodológica.

La discusión reciente sobre enseñanza de la investigación ayuda a situar este hallazgo. Estudios desarrollados en educación superior han señalado que el aprendizaje metodológico adquiere mayor consistencia cuando la experiencia se articula con procesos activos de indagación, participación y reflexión sobre la práctica investigativa (González Calleros & Torres Gastelú, 2024; Matos et al., 2023a; Seabra et al., 2023). Asimismo, investigaciones actuales han reforzado la idea de que la apropiación del método requiere algo más que aplicar procedimientos, pues implica construir comprensión sobre las decisiones metodológicas y sobre el sentido formativo de investigar (Arosio, 2025; George-Reyes et al., 2023; Mori et al., 2025). En el caso analizado, la reflexión y escritura narrativa como mediación formativa parece operar precisamente en ese punto, al permitir que los equipos vuelvan sobre la experiencia y reconozcan la investigación como un recorrido con coherencia interna.

### **Del instrumento al vínculo**

La entrevista ocupó un lugar especialmente revelador en las narrativas. En los primeros acercamientos al campo, varios equipos la entendieron principalmente como un instrumento que debía aplicarse con corrección. La atención estaba puesta en cumplir con lo previsto para la actividad y obtener información suficiente para continuar el trabajo. En esa forma inicial de aproximarse a la técnica, la relación con la persona participante quedaba todavía en un segundo plano.

La escritura posterior permitió advertir otra dimensión de la experiencia. En una narrativa grupal se señaló que “no era solo hacer preguntas, sino escuchar de verdad lo que la persona estaba contando” (E5). Otro equipo afirmó que “la entrevista se volvió una conversación donde había que prestar atención a lo que la persona decía” (E9). Ambas expresiones muestran que el trabajo de campo comenzó a ser comprendido desde el encuentro y dejó de quedar absorbido por el formato.

Ese desplazamiento introdujo una preocupación ética más concreta. Al reconocer que investigar supone recibir una experiencia ajena, el estudiantado empezó a prestar mayor atención al cuidado de lo dicho y al modo en que esa información sería tratada después. Esta lectura se relaciona con estudios recientes que han cuestionado una enseñanza de la metodología de investigación centrada en la aplicación correcta de técnicas y han destacado el valor de la participación activa, la reflexión y la implicación estudiantil en procesos de indagación (Gardner, 2024; Jensen et al., 2025; Lederer, 2025; Nind & Lewthwaite, 2023). Estudios recientes sobre metodologías activas y formación científica permiten ampliar esta lectura, al situar el aprendizaje como una práctica que exige participación y responsabilidad frente a lo producido (Guarda et al., 2023; Seabra et al., 2023).

La comparación descriptiva del instrumento acompaña esta interpretación. La aplicación de normas éticas en investigación pasó de 2.19 a 4.19. También se

observó un cambio favorable en colaboración digital y trabajo en equipo, que avanzó de 2.54 a 4.42. Estos datos no sustituyen la evidencia narrativa, aunque resultan coherentes con una mayor atención a la responsabilidad que atraviesa el trabajo de campo. Desde esta perspectiva, el aporte de Santos (2010) y Santos y Meneses (2014) permite leer el vínculo como parte del proceso de conocer, en la medida en que investigar implica situarse frente a otros saberes y experiencias.

### Del miedo a la agencia

El tercer eje mostró que aprender a investigar también implicó modificar la relación del estudiante con su propia voz académica. En las narrativas iniciales, la dificultad de avanzar con el trabajo se mezclaba con la sensación de estar frente a una práctica que todavía no se sentía propia. La expresión “al inicio pensaba que no iba a poder hacer una investigación” (E2), registrada en una narrativa grupal, condensa esa distancia. Algo semejante ocurrió con la interpretación de datos, vivida por algunos equipos como un momento especialmente incierto. “Me daba miedo interpretar los datos porque sentía que podía hacerlo mal” (E6) expresa esa tensión ante la necesidad de producir una lectura propia.

El cambio más relevante se advierte cuando esa inseguridad empieza a ser narrada desde otro lugar. “Ahora siento que sí puedo entender lo que estoy investigando y decir algo al respecto” (E11) no anuncia dominio pleno del oficio investigativo. Muestra una forma distinta de habitar el proceso. El estudiantado comienza a reconocerse como capaz de intervenir en la producción de sentido, aun cuando la duda siga presente. Esa variación también apareció en la comparación descriptiva del instrumento, donde la autonomía investigativa pasó de 2.69 a 4.27 y el diseño metodológico de 2.42 a 4.12. La redacción académica y científica avanzó de 2.42 a 4.23, dato que acompaña la lectura narrativa sobre la construcción progresiva de una voz propia.

Leído desde la formación investigativa, este desplazamiento permite matizar la idea de que participar en una investigación basta para apropiarse del proceso. La experiencia analizada sugiere que la participación necesita espacios de elaboración, especialmente cuando el estudiante debe interpretar lo producido y hacerse responsable de lo que afirma. En ese punto, el hallazgo se vincula con estudios que han señalado el valor formativo de la escritura reflexiva en procesos de indagación y colaboración en educación superior (Gardner, 2024; Harvey et al., 2025; Hosein & Rao, 2017; Schürmann et al., 2025). En este estudio, dicha escritura parece haber abierto un margen para que el miedo inicial se transformara, de manera gradual, en una posición más activa frente al conocimiento.

Al considerar los tres ejes en conjunto, se observó que la experiencia formativa no produjo cambios aislados, sino un desplazamiento más amplio en la manera de aprender investigación. La comprensión del método se volvió más articulada, el trabajo de campo adquirió un sentido relacional y el estudiantado comenzó a reconocerse con mayor agencia dentro del proceso investigativo. Estas variaciones se expresaron de forma entrelazada en las narrativas y fueron acompañadas por cambios descriptivos favorables en la autopercepción de competencias.

Este hallazgo permite matizar una idea frecuente en la enseñanza de la

metodología de la investigación. La participación activa en procesos de indagación resulta necesaria, pero no explica por sí misma la apropiación del aprendizaje metodológico. En la experiencia analizada, la reflexión y escritura narrativa aportó una mediación específica al permitir que los equipos volvieran sobre lo vivido, organizaran la experiencia y reconocieran el sentido de las decisiones tomadas. En ese punto, los resultados dialogan con los enfoques de aprendizaje experiencial, enseñanza basada en investigación e intervenciones reflexivas en educación superior, donde la experiencia requiere elaboración para convertirse en comprensión formativa (Festas et al., 2023; Zhai et al., 2023).

Desde esta perspectiva, la reflexión y escritura narrativa como mediación formativa adquiere un valor pedagógico más preciso. No opera únicamente como recurso de cierre, sino como una vía para hacer visible la lógica del proceso investigativo y la posición que el estudiante construye frente al conocimiento. Esta lectura dialoga con Freire (1996), para quien la práctica educativa exige reflexión crítica sobre la propia acción, y se aproxima a la sistematización de experiencias, donde la práctica necesita ser reconstruida e interpretada para producir aprendizaje (Vásquez, 2024). También puede vincularse con Bourdieu (1986), en la medida en que aprender investigación implica apropiarse progresivamente de disposiciones propias del trabajo académico. En el plano de la pedagogía universitaria, Gonçalves y Alves (2024) permiten reforzar esta interpretación al mostrar que la transformación de la enseñanza superior requiere espacios donde la práctica sea objeto de revisión y experimentación formativa.

El alcance de estos resultados se comprende en relación con las condiciones del estudio. La investigación se desarrolló en una asignatura específica y con un número acotado de equipos, lo que orienta el tipo de interpretaciones que pueden sostenerse. En este marco, los hallazgos permiten reconocer con mayor claridad cómo la reflexión y escritura narrativa como mediación formativa interviene en la forma en que el estudiantado comprende su propio proceso de investigación, abriendo un campo de análisis sobre las mediaciones que hacen posible ese aprendizaje en la educación superior.

## Conclusiones

El estudio permite sostener que la enseñanza de la metodología de investigación implica construir condiciones para que el estudiantado comprenda el sentido de lo que hace durante el proceso investigativo. En la experiencia analizada, la reflexión y escritura narrativa funcionó como una mediación formativa que ayudó a reconstruir lo vivido, reconocer la lógica de las decisiones tomadas y fortalecer la manera en que el estudiantado reconoce sus competencias investigativas.

El aporte del estudio se ubica en mostrar que la participación en procesos de investigación, aunque necesaria, no garantiza por sí misma la comprensión del método. El aprendizaje metodológico requiere espacios de elaboración que permitan convertir la experiencia de investigar en objeto de reflexión pedagógica.

Esta lectura permite revisar la manera en que suele entenderse la formación

investigativa en educación superior. La enseñanza de la metodología de investigación adquiere relevancia cuando favorece que el estudiantado se apropie progresivamente del oficio investigativo, comprenda la relación entre problema, método y evidencia, y se reconozca con mayor agencia frente al conocimiento.

## Referencias

- Acosta Luis, D., Rodríguez López, W. A., Peñaherrera Larenas, M. F., García Hevia, S., & La O Mendoza, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 283-293. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400283&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400283&script=sci_arttext)
- Alt, D., Raichel, N., & Naamati-Schneider, L. (2022). Higher education students' reflective journal writing and lifelong learning skills: Insights from an exploratory sequential study. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 707168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.707168>
- Arosio, L. (2025). Generative AI as a teaching tool for social research methodology: Addressing challenges in higher education. *Societies*, 15(6), Article 157. <https://doi.org/10.3390/soc15060157>
- Beimel, D., Tsoury, A., & Barnett-Itzhaki, Z. (2024). The impact of extent and variety in active learning methods across online and face-to-face education on students' course evaluations. *Frontiers in Education*, 9, Article 1432054. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1432054>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Festas, I., Seixas, A. M., & Matos, A. (2023). Escrita a partir de fontes e suas relações com o plágio em estudantes universitários. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349252586por>
- Franco, R. S., Franco, C. A. G. dos S., Severo, M., Ferreira, M. A., & Karnieli-Miller, O. (2022). Reflective writing in the teaching of communication skills for medical students: A systematic review. *Patient Education and Counseling*, 105(7), 1842-1851. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.01.003>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, P. R. (2024). The reflective essay in social research methods education: An analysis of student assessment experiences. *College Teaching*, 72(4), 339-345. <https://doi.org/10.1080/87567555.2023.2205629>
- George-Reyes, C. E., López-Caudana, E. O., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Research competencies in university students: Intertwining complex thinking and Education 4.0. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), Article

ep478. <https://doi.org/10.30935/cedtech/13767>

- Gierus, B., Du, T., Maduforo, A. N., Gilbert, B., & Koh, K. (2025). Prevalence and quality of mixed methods research in educational subdisciplines: A systematic review. *SAGE Open*, 15(2). <https://doi.org/10.1177/21582440251335171>
- Gonçalves, T. N. R., & Alves, M. G. (2024). Da interrupção à experimentação e transformação: Formação pedagógica de professores do ensino superior em Portugal. *Educação e Pesquisa*, 50, Article e268752. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450268752>
- González Calleros, C. B., & Torres Gastelú, C. A. (2024). Transformando el aprendizaje de Metodología de Investigación: Una revisión sistemática de gamificación y otras estrategias de aprendizaje activo. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), e663. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1908>
- Granados Muñoz, R. (2025). Dificultades metodológicas en estudiantes universitarios al desarrollar investigación. *Revista Gestión I+D*, 10(1), 210-241. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9988940>
- Guarda, D., Gehlen, M. H., Braga, G. C., & Hey, A. P. (2023). Validação de instrumento de avaliação da metodologia ativa de sala de aula invertida. *Educação e Pesquisa*, 49, Article e249822. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248000por>
- Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K., & Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: Issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*, 44(7), 1849-1857. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hosein, A., & Rao, N. (2017). *Students' reflective essays as insights into student centred-pedagogies within the undergraduate research methods curriculum*. *Teaching in Higher Education*, 22(1), 109-125. <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1221804>
- Jensen, I. B., Dikilitaş, K., & Wyatt, M. (2025). A scoping review of action research in higher education: Implications for research-based teaching. *Teaching in Higher Education*, 30(2), 239-260. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2222066>
- Jeram, S. (2024). Applying active learning in undergraduate research methods. *PS: Political Science & Politics*, 57(1), 107-112. <https://doi.org/10.1017/S1049096523000574>
- Lederer, A. M. (2025). Learning by doing: Description and assessment of an experiential undergraduate public health research methods course curriculum. *Pedagogy in Health Promotion*, 11(3), 183-194. <https://doi.org/10.1177/23733799241305387>

- Lim, J. Y., Ong, S. Y. K., Ng, C. Y. H., Chan, K. L. E., Wu, S. Y., So, W. Z., Koh, J. W. Q., Tan, L. H. E., & Krishna, L. K. R. (2023). A systematic scoping review of reflective writing in medical education. *BMC Medical Education*, 23, Article 12. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03924-4>
- Ma, W., Jiang, L., Zhuang, W., Cai, J., Xie, X., & Zhang, C. (2026). Reflective writing in higher education: a systematic review of pedagogical approaches, research trends, and assessment practices. *Educational Research Advances*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.46690/era.2026.01.01>
- Matos, J. F., Freitas, A., Estrela, E., Galego, C., & Piedade, J. (2023a). Teaching research methods courses in education: Towards a research-based culture. *Social Sciences*, 12(6), Article 338. <https://doi.org/10.3390/socsci12060338>
- Matos, J. F., Piedade, J., Freitas, A., Pedro, A., Dorotea, N., Pedro, N., & Galego, C. (2023b). Teaching and learning research methodologies in education: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), Article 173. <https://doi.org/10.3390/educsci13020173>
- Myers-Coffman, K., Baker, M., & Hamilton, M. (2021). Student experiences in a mixed methods research course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(4), 31-47. <https://doi.org/10.28945/4683>
- Mori, C. T., Coles, D. N. A., Pizzán Tomanguilla, S. L., Sánchez Gómez, M. C., & Bajaña Mendieta, I. de J. (2025). Charting the path to excellence: A review of research competencies in university students. *Journal of Technology and Science Education*, 15(2), 364-379. <https://doi.org/10.3926/jotse.2729>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2023). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014-2020. *British Educational Research Journal*, 49(3), 595-614. <https://doi.org/10.1002/berj.3853>
- Radović, S., Hummel, H. G. K., & Vermeulen, M. (2021). The challenge of designing “more” experiential learning in higher education programs in the field of teacher education: A systematic review study. *International Journal of Lifelong Education*, 40(5-6), 545-560. <https://doi.org/10.1080/02601370.2021.1994664>
- Ribeiro-Silva, E., Amorim, C., Aparicio-Herguedas, J. L., & Batista, P. (2022). Trends of active learning in higher education and students' well-being: A literature review. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 844236. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.844236>
- Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur*. Akal.
- Schürmann, V. S., Bodemer, D., & Marquardt, N. (2025). Exploring the use of regular reflections in student collaboration: A case study in higher education. *Frontiers in Education*, 10, Article 1526487. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1526487>
- Seabra, A. D., Costa, V. O. da, Bittencourt, E. da S., Gonçalves, T. V. O., Bento-

- Torres, J., & Bento-Torres, N. V. O. (2023). Metodologias ativas como instrumento de formação acadêmica e científica no ensino das ciências do movimento. *Educação e Pesquisa*, 49, Article e252940. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349255299>
- Tight, M. (2024). Reflection: An assessment and critique of a pervasive trend in higher education. *European Journal of Higher Education*, 14(2), 259-272. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2193345>
- Vásquez, Y. L. (2024). La sistematización de experiencias por compromiso: Un camino metodológico innovador y emancipador para la generación, consolidación y apropiación de saberes transformadores. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 6(10), 225-237. <https://doi.org/10.38186/difcie.610.13>
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., & Chen, J. (2023). Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 49, Article 101373. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101373>



### Sobre el autor principal

**Luis Napoleón Quintanilla López:** es doctorando en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de La Plata, maestro en Educación y Tecnología Digital y maestro en Gestión Pública. Se desempeña como coordinador de Investigación e Innovación en la Universidad Pedagógica de El Salvador, donde desarrolla procesos de investigación educativa, innovación académica y formación metodológica universitaria. Su producción académica aborda educación superior, innovación, comunidades digitales de aprendizaje, formación investigativa, historia social y procesos políticos centroamericanos. Entre sus trabajos recientes se encuentran publicaciones sobre metaverso y educación, comunidades digitales de aprendizaje, ABP en la formación investigativa universitaria y resiliencia estudiantil en contextos de vulnerabilidad.

### Declaración de responsabilidad autoral

**Luis Napoleón Quintanilla López 1:** Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

### Agradecimientos:

### Financiación:

Recursos propios.

