

# El diario de campo: aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa

Blanca Edurne Mendoza Carmona  
Francisco Javier Martínez Ortega

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

## Introducción

Actualmente los sistemas educativos en diversos países reconocen que su calidad depende sobre todo de los docentes y su desarrollo profesional (Buoro, 2015; Adams, 2016; Tovar-Gálvez, 2018). Un hallazgo importante de las investigaciones educativas actuales es que la calidad de las prácticas de enseñanza depende de la capacidad de los docentes de investigar y reflexionar sobre su propia práctica (Korthagen, Loughran y Russell, 2006; Ávalos, 2011; Jaramillo-Echeverri & Aguirre-García, 2015)<sup>1</sup>. Consideramos que un reto actual en la formación del profesorado es promover un perfil de docente-investigador; es decir, profesionales de la enseñanza capaces de producir conocimiento científico en su área. Este trabajo explora hallazgos obtenidos a partir de la implementación de una estrategia didáctica para la apropiación del diario de campo como instrumento para la investigación educativa, destinada a docentes en formación.

La estrategia didáctica se aplicó en el contexto de las prácticas preprofesionales que dichos estudiantes realizan en diversas instituciones educativas de las provincias de Cañar y Azuay. Uno de los objetivos de las prácticas es realizar ejercicios de investigación enmarcados en proyectos. La realización de estos proyectos es central para su formación como docentes-investigadores porque permite teorizar y poner en práctica saberes pedagógicos y saberes relacionados con procesos de investigación educativa (Tovar-Gálvez, 2018). Dentro de estos proyectos, los estudiantes deben identificar un problema de investigación y proponer una solución o generar

---

1 Existen varios debates respecto a cómo definir y posicionar la investigación educativa al ser un campo muy amplio de trabajo dentro de las Ciencias Sociales. Para efectos de este capítulo, entenderemos investigación educativa como el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera de los espacios escolares, y los distintos elementos —interacciones, atributos humanos, instituciones, contexto— que les dan forma (Albert, 2007; Levine & Hill, 2015; Tovar-Gálvez, 2018).

nuevo conocimiento sobre un tema específico dentro del ámbito educativo. Para identificar su tema de estudio, los estudiantes realizan un proceso de observación participante dentro de las aulas donde llevan a cabo sus prácticas preprofesionales. Con el objetivo de documentar la información obtenida de su observación y analizar su experiencia en el contexto escolar, los estudiantes desarrollan diarios de campo.

Sin embargo, dentro de las asignaturas que impartimos hemos descubierto que los estudiantes carecen de bases teóricas, epistemológicas y metodológicas para el uso de esta técnica —observación participante— e instrumento —diario de campo—, lo que a su vez influye en cómo desarrollan el resto de su proceso de investigación. En este contexto, el diario de campo es percibido por los estudiantes como una rúbrica de evaluación de aspectos que observan durante las prácticas y no como un texto analítico que integra una perspectiva *etic* y *emic*, es decir, que contrasta la comprensión del investigador y de los participantes (Díaz de Rada, 2011). A partir de nuestro análisis de la producción escrita de estos estudiantes, observamos que tienden a realizar descripciones superficiales de las situaciones que observan más que una *descripción densa* (Geertz, 1973; Lichterman, 2011), y que carecen de un ejercicio de *interpretación máxima* que conlleva reflexión y diálogo con la teoría (Reed, 2011; MacColman, 2015). Es decir, los estudiantes describen de forma arbitraria y superficial situaciones que acontecen durante las prácticas, más que enfocarse en describir situaciones relacionadas con su tema de investigación e interpretarlas con ayuda de la teoría. Finalmente, descubrimos que los diarios no eran utilizados por los estudiantes en su proceso de análisis; es decir, los datos de la observación participante no se analizaban y no nutrían los resultados del proyecto. Este caso no es particular del ámbito de la formación de profesores; en otros contextos también se han observado las dificultades metodológicas que enfrentan los estudiantes al desarrollar un proyecto de investigación (Rhondali et al. 2015; Adams, 2016; McCann & Scheneiderman, 2019).

A partir de esta situación, hemos diseñado una secuencia didáctica para promover la apropiación del diario de campo como una herramienta de investigación educativa. Nuestro objetivo es analizar esta secuencia en su implementación y en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Consideramos que esto nos ayudará a aportar conocimiento al campo de la didáctica de la investigación, específicamente al cómo enseñar metodología para la investigación educativa, teniendo el diario de campo como eje de trabajo.

## ¿Cómo enseñar a investigar? El diario de campo como eje de discusión

Dentro de la investigación educativa, el diario de campo es una herramienta para la construcción de conocimiento y un proceso fundamental para la investigación

en contextos escolares. La correcta elaboración de diarios de campo permite documentar la experiencia de inmersión en el contexto sociocultural de los centros educativos y formular problemas de conocimiento (temas de estudio, definición de casos, etc.). Al observar las dificultades relacionadas con el uso y aplicación de este instrumento, nos dimos a la tarea de elaborar una estrategia para que los estudiantes pudieran apropiarse del diario de campo. Además, aprovechamos este espacio para reflexionar y discutir sobre cómo enseñar a investigar fenómenos educativos, es decir, sobre didáctica de la investigación educativa.

Las didácticas específicas, como disciplinas encargadas de estudiar los fenómenos de enseñanza y aprendizaje en contextos escolares (Bronckart & Schneuwly, 1996), brindan nociones clave para el planteamiento y análisis de experiencias de aprendizaje en áreas específicas (en este caso la investigación educativa). De manera general, consideramos a los fenómenos de enseñanza y aprendizaje como las diversas interacciones entre los elementos de un *sistema didáctico*; esto es la tríada estudiante, profesor y objeto de estudio (Dolz, Gagnon & Mosquera, 2009). Otra noción que tomamos en cuenta para la propuesta de actividades es la de *transposición didáctica*. La entendemos como la transformación o simplificación consciente de los objetos de conocimiento para llevarlos al aula como objetos de enseñanza accesibles para los aprendices (Bronckart & Schneuwly, 1996).

Concebimos las interacciones entre profesor, estudiante y objeto de conocimiento desde dos conceptos vinculados al aprendizaje. Por un lado, la *apropiación* (Kalman, 2003) que da cuenta de una dimensión sociocultural en la que el profesor da acceso a “maneras de hacer” o *prácticas sociales* específicas de una comunidad; en este caso, se trata del uso del diario de campo en investigación educativa, incluyendo sus normas, convenciones y características propias. Por otro lado, la *adquisición* da cuenta de la interacción directa entre el aprendiz y el objeto de conocimiento (Vergnaud, 1996), en esta dimensión cognitiva del aprendizaje nos preguntamos cuáles son las acciones que debe realizar el estudiante sobre el diario de campo para evolucionar en sus procedimientos y conocimientos.

Para abordar el diseño metodológico de una investigación, consideramos que enseñar a investigar fenómenos sociales desde una postura exclusivamente teórica es muy limitado. Un currículo de investigación enfocado en enseñar métodos como si se trataran de una receta puede “sofocar” el proceso creativo y reflexivo de la investigación, por lo tanto empobrecer los resultados de la misma (Adams, 2016; Yao & Vital, 2018). En cambio, la investigación debe ser enseñada desde una ‘vía artesanal’ (Sánchez-Puentes, 2014) que promueva el rol del tutor más que el del docente. El tutor se encarga de movilizar conocimiento teórico (el saber qué) y el saber práctico (el saber cómo) desde una perspectiva crítica y reflexiva. Para esto, es necesario que en diálogo ‘tutor-aprendiz’, el primero sepa promover la reflexión sobre la práctica de la investigación (el saber por qué). Consideramos que este diálogo implica un proceso de reflexión epistemológica (Bassi, 2015).



Figura 1. La vía artesanal de la didáctica de la investigación educativa

Fuente: elaboración propia a partir de Sánchez-Puentes (2014).

Esta perspectiva de la didáctica de la investigación ofrece un marco de referencia apropiado para la construcción de conocimiento, en este caso a través del diario de campo. En este contexto, se entiende que el investigador no se forma a través de cursos o manuales de metodología que desarrollan el proceso de investigación como una ‘receta’, sino a base de actividades y reflexiones sobre el hacer que guíen la construcción de conocimiento.

## Diseño metodológico

Los resultados presentados son parte de un proyecto docente de innovación desarrollado en el marco de las asignaturas de Metodología para la Investigación Educativa y Práctica Preprofesional, titulado “El diario de campo desde la didáctica de la investigación y la didáctica de la lengua”. Este proyecto inició en marzo 2018 y sigue en marcha. Cabe destacar que al desempeñarnos como docentes-investigadores, estamos interesados en apoyar el proceso de construcción de conocimiento científico de nuestros estudiantes; para lograrlo, hemos optado por el diario de campo como un eje de trabajo a través del cual podemos abordar la discusión sobre metodología de la investigación educativa y la didáctica de la investigación. Es importante resaltar que estamos interesados en promover una comprensión de la investigación como un proceso de construcción de conocimiento crítico y complejo que busca aportar al campo social y científico, y no como un proceso de “producción en masa” que busca la comercialización de un conocimiento “instantáneo” para responder a políticas de evaluación o productividad.

Nuestra metodología se adscribe a una perspectiva *interpretacionista* sobre la investigación del aula (Roni, Carlino & Rosli, 2013) y nos basamos en el modelo de método de la *investigación-acción*, debido a que propone fases adecuadas para la investigación del proceso de aprendizaje que facilitamos: “planificación, acción, observación y reflexión” (Latorre, 2005, p. 25). La estrategia de enseñanza que desarrollamos comprende cinco etapas: 1) fundamentos teóricos y metodológicos del diario de campo; 2) ejercicios de descripción densa; 3) interpretación en profundidad a través de una reflexión compartida sobre un evento observado; 4) escritura del diario de campo a partir de la observación participante en las prácticas preprofesionales, y 5) tutorías personalizadas para la retroalimentación de los diarios de campo. Para este capítulo hemos analizado los diarios producidos por nuestros estudiantes de la carrera de Educación Básica:

- 100 entradas digitales de los diarios de campo de 36 estudiantes de 3.er semestre.
- 134 entradas digitales de los diarios de campo de 35 estudiantes de 6.º semestre.

Con el apoyo de un software de análisis cualitativo, exploramos los elementos incorporados por los estudiantes en sus diarios de campo. El análisis de su producción escrita nos permitió inferir sus procesos de construcción de conocimiento y mejorar la estrategia de enseñanza.

## Resultados

A partir de la observación realizada durante nuestras clases, y previo a la implementación de la estrategia de enseñanza, descubrimos que los diarios de campo eran concebidos por nuestros estudiantes como formatos estándar (que corresponden más a registros de observación o rúbricas de evaluación) y como un deber más que debían cumplir durante las prácticas preprofesionales<sup>2</sup>. Esto nos dio indicios de un desconocimiento sobre fundamentos metodológicos, particularmente relacionados a la investigación educativa y etnografía en contextos escolares. En este sentido, algunos estudiantes nos han hecho la pregunta: “¿cómo se miden las interpretaciones?” Además, observamos que los estudiantes no tenían información sobre métodos de análisis cualitativo; por lo tanto, no lograban articular la escritura de sus diarios de campo, el análisis de los datos obtenidos y la redacción de resultados.

Después de implementar nuestra estrategia de enseñanza encontramos cuatro

---

2 Muchos de los formatos preestablecidos que utilizaban previamente los estudiantes, y que denominaban diarios de campo, se basaban en una rúbrica donde en una columna se escribían diversas variables a observar, ejemplo: el espacio del aula es adecuado para los niños, la docente se basa en una planificación, se utilizan suficientes materiales didácticos. Mientras que en las otras columnas se buscaba medir su frecuencia: “nunca, a veces, frecuentemente”.

operaciones básicas relacionadas con un proceso de *adquisición*<sup>3</sup>, que nos permiten modular mejor la enseñanza y la retroalimentación a los estudiantes: 1) distinguir entre descripción e interpretación, 2) trascender la descripción superficial, 3) basar interpretaciones en descripciones densas y 4) mantener coherencia entre los elementos del diario de campo y los objetivos de la observación participante. Por ejemplo, en su diario de campo uno de nuestros estudiantes describe lo siguiente: “los niños son muy participativos en el aula” (fragmento de diario de campo). Esto se trata de una interpretación ya que expone una apreciación por parte del estudiante. Sin embargo, no existe una descripción que sustente esta interpretación, es decir, el estudiante no detalla las acciones o situaciones que ha observado y que lo han llevado a pensar que los niños son muy participativos.

Las cuatro operaciones antes mencionadas no deben confundirse con fases progresivas o etapas, sino de acciones interconectadas. En ocasiones, los estudiantes puede distinguir entre la acción de describir e interpretar pero no realizan una descripción densa. En otras ocasiones, los estudiantes pueden describir un evento, pero sin coherencia con la interpretación y el objetivo de la observación participante. En otros casos, los estudiantes logran sustentar sus interpretaciones con teoría, pero no hay una descripción que las sustente.

## Conclusiones

Consideramos que las prácticas preprofesionales representan un espacio fértil para la didáctica de la investigación por las oportunidades de construcción de conocimiento a partir de la confrontación de teoría con las realidades de los contextos educativos. Si bien analizar la comprensión y producción del diario de campo podría parecer un tema excesivamente especializado, consideramos que es útil para visibilizar las dudas y dificultades más generales que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de una investigación. Además, es útil para plantear discusiones sobre cómo los docentes guiamos a nuestros estudiantes en la apropiación de estos conocimientos y prácticas investigativas.

Queremos destacar que el conocimiento teórico y metodológico sobre etnografía, la observación participante y el diario de campo es fundamental para que los estudiantes construyan sus propios referentes sobre investigación educativa; especialmente, sobre la investigación de contextos escolares. Conocer sobre estos fundamentos —y su relación con la investigación educativa— ocasionó una mejor comprensión sobre el propósito y utilidad del diario de campo. Esto se ha logrado con una práctica reflexiva guiada por el docente-tutor al estudiante a partir de la escritura del diario de campo. La figura del docente como alguien que acompaña,

---

3 Inferimos estas operaciones a partir del análisis de los “errores” o desviaciones identificadas en la producción de los diarios de campo.

cuestiona y retroalimenta el proceso de investigación, más que alguien que dicta lo que “debe hacerse” de acuerdo a manuales, fue clave para la apropiación de conocimiento por parte de los estudiantes (Akhlaq, Zafar, Jumani & Hassan, 2015; Cukurova, 2018). En este sentido, las tutorías deben ser una parte integral en un currículo de investigación educativa. Coincidimos además con otros autores en que una instrucción interactiva y dialéctica, basada en actividades prácticas y tutorías más que en manuales y lecturas, resulta más beneficiosa para los estudiantes y como propuesta de un currículo de investigación (Sánchez-Puentes, 2014; Rhondali et al. 2015, Adams, 2016).

Por otra parte, las operaciones identificadas en la elaboración del diario de campo perfilan procesos de adquisición, específicamente la construcción de procedimientos por parte del estudiante. Estas operaciones nos ayudaron a mejorar nuestras revisiones y retroalimentaciones para los estudiantes y a mejorar nuestra estrategia didáctica. Consideramos que nuestra estrategia ha logrado un progreso en la apropiación de esta herramienta de investigación y de conocimientos sobre metodología para la investigación educativa. Esto lo fundamentamos a partir de dos situaciones: una encuesta realizada a los estudiantes antes y después de la aplicación de la estrategia, y a través de la revisión y tutorías a los ejercicios de investigación que realizan, donde podemos constatar el uso y aplicación de los contenidos trabajados durante la estrategia.

Sin embargo, encontramos el reto de integrar el diario de campo en el proceso de investigación, desde la formulación de problemas de conocimiento hasta el análisis de datos y la fundamentación de resultados ya que los estudiantes no están familiarizados con este proceso. Actualmente, nos encontramos en una tercera fase de nuestro proyecto, enfocada en la relación entre los datos del diario de campo y el análisis de datos cualitativos.

Es importante enfatizar que con nuestros hallazgos no buscamos generalizar una manera de usar el diario de campo, sino ofrecer conocimiento sobre los procesos de apropiación-adquisición desde la perspectiva de la didáctica de la investigación. Consideramos que se trata de una herramienta de investigación que permite usos diversos, de acuerdo con los intereses de investigación y objetos de estudio.

## Referencias

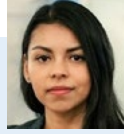
- Adams, E. (2016). Untraining educational researchers. *Research and Education*, 96 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/0034523716664581>
- Akhlaq, M., Zafar, M., Jumani, N., & Hassan, S. (2015). Mentoring process a stimulus for professionals development of primary school teachers in Punjab, Pakistan. *Mediterranean Journal of Social Sciencies*, (3), 146-157. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p146>

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), pp. 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales*. Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Bronckart, J., & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable. *Textos De Didáctica De La Lengua y De La Literatura*, (9), 61-78. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35783>
- Buoro, I. (2015). One way or return? The journey from practitioner to research. *International Journal of Educational Research*, 13(2), 145-158. <https://doi.org/10.1080/14480220.2015.1084944>
- Cukurova, M. (2018). Creating the Golden triangle of evidence-informed education technology with EDUCATE. *British Journal of Educational Technology*, 50 (2), 1-15. <https://doi.org/10.1111/bjet.12727>
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 21, 117–141. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A/18815>
- Geertz, C. (1973). Thick description: toward an interpretative Theory of Culture. In: Geertz C. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Jaramillo-Echeverri, L., & Aguirre-García, J. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis*, 8 (16), 169-180. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17), pp. 37-66.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Grao.
- Levine, F., & Hill, L. (2015). The field of educational research. *International Ency-*



- lopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2 (7), 279-288.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92156-1>
- Lichterman, P. (2011). Thick Description as a Cosmopolitan Practice: A Pragmatic Reading. In: Alexander J., Smith P., & Norton M. (Eds.). *Interpreting Clifford Geertz. Cultural Investigation in the Social Sciences*, 77-91, New York: Palgrave Macmillan.
- McCann, A., & Schneiderman, E. (2019). Creating a supportive educational research culture at a Dental school by identifying obstacles and solutions. *Journal of Dental Education*, 83 (3) 265-274. <https://doi.org/10.21815/JDE.019.027>
- MacColman, L. (2015). The Central Arguments of Isaac Ariail Reed's Interpretation and Social Knowledge. *Czech Sociological Review*, 51 (3), 475-486. <http://dx.doi.org/10.13060/00380288.2015.51.3.188>
- Reed, I. A. (2011). Maximal Interpretation in Clifford Geertz and the Strong Program in Cultural Sociology: Toward a New Epistemology. In: Alexander J., Smith P., & Norton M. (Eds.). *Interpreting Clifford Geertz. Cultural Investigation in the Social Sciences*, 65-76, New York: Palgrave Macmillan.
- Rhondali, W., Nguyen, L., Peck, M., Vallet, F., Daneault, S., & Filbert, M. (2015). Description of a teaching method for research education for palliative care healthcare professionals. *Palliative and Supportive Care*, 13 (2), 249-254.  
<https://doi.org/10.1017/S147895151400011X>
- Roni, C., Carlino, P. y Rosli, N. (2013). Enfoques metodológicos para investigar la enseñanza en contexto de aula: ¿cómo evitar el aplicacionismo de los estudios extrínsecos? *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/462pdf-1Hm0v-articulo.pdf>
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*. México: ISSUE.
- Tovar-Gálvez, J. (2018). Formación investigativa de profesores: el problema como producto del proceso de problematización. *Profesorado*, 22 (1), 133-148.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400005>
- Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. *Perspectivas*, 26 (1), pp. 195-207.
- Yao, C. & Vital, L. (2018). Reflexivity in international contexts: implications for U.S. doctoral student's international research preparation. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 193-210. <https://doi.org/10.28945/4005>

## Autores



### **Blanca Mendoza Carmona**

Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México) y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Ha participado y dirigido investigaciones educativas en México, España y Ecuador. Se especializa en temas de género, interculturalidad, educación superior y didáctica de la investigación. Actualmente trabaja como docente e investigadora en la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) y es miembro del Grupo de Investigación Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR).

Contacto: [blanca.mendoza@unae.edu.ec](mailto:blanca.mendoza@unae.edu.ec)



### **Francisco Martínez Ortega**

Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México), y Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Pompeu Fabra (España). Actualmente es docente e investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) en Ecuador, y miembro del Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur (EduSUR). Sus intereses de investigación son el aprendizaje de la lengua escrita (desde una perspectiva cognitiva y sociocultural) y la didáctica de la investigación educativa.

Contacto: [francisco.martinez@unae.edu.ec](mailto:francisco.martinez@unae.edu.ec)