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

*Francisco Martínez-Ortega[[1]](#footnote-1)*

*Blanca Edurne Mendoza Carmona [[2]](#footnote-2)*

La Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) tiene el objetivo de formar docentes-investigadores; es decir, profesionales de la enseñanza capaces de producir conocimiento científico en el campo educativo. Para garantizar este perfil profesional, el modelo pedagógico de la UNAE incluye el desarrollo de prácticas preprofesionales en diversas instituciones educativas (Universidad Nacional de Educación del Ecuador, 2017).

Durante sus prácticas preprofesionales, los estudiantes deben formular un ejercicio de investigación en el que propongan posibles soluciones o generen nuevo conocimiento. Este ejercicio se materializa en un Proyecto Integrador de Saberes (PIENSA), siendo una de sus bases la realización de observación participante dentro del aula y en el contexto escolar. A través de esta observación, los estudiantes pueden identificar un tema de estudio y recoger información sobre el mismo. Para sistematizar su observación participante los estudiantes deberían utilizar diarios de campo con el objetivo de documentar y reflexionar sobre su experiencia en el contexto escolar. Sin embargo, hemos descubierto que los estudiantes desconocen los fundamentos antropológicos del diario de campo y su relación con el método etnográfico. En este contexto, el diario de campo es percibido como una rúbrica de evaluación de aspectos que observan durante las clases 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 nuestros estudiantes, observamos que la estructura de sus diarios de campo se basa en una descripción superficial más que en 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). 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 ejercicio de investigación.

A partir de esta situación, hemos diseñado una secuencia didáctica para promover la apropiación del diario de campo como una herramienta de investigación. 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**

Desde el ejercicio de investigación que supone el PIENSA, 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 & Schnewly, 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 & Schnewly, 1996).

Concebimos las interacciones entre profesor, estudiante y objeto de conocimiento desde dos conceptos vinculados al aprendizaje. Por un lado, la *apropiación* (Kalman, 2003) 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. 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 la reflexión epistemológica (Bassi, 2015).

Imagen 1.1. La ‘vía artesanal’ de la didáctica de la investigación educativa



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

Consideramos que 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 la UNAE, 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 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 (en adelante, DC) 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 crítico, complejo y de construcción de conocimiento 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.

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, 2003, p. 25). La estrategia de enseñanza que desarrollamos comprende cinco etapas: 1) fundamentos teóricos y metodológicos del DC; 2) ejercicios de descripción densa; 3) interpretación en profundidad a través de una reflexión compartida sobre un evento observado; 4) escritura del DC a partir de la observación participante en las prácticas preprofesionales, y 5) tutorías personalizadas para la retroalimentación de los DC realizados durante la primera semana de prácticas preprofesionales. La recopilación que nos ha permitido mayor reflexión en este momento son los DC producidos por nuestros estudiantes de la Carrera de Educación Básica:

* 100 entradas digitales de los DC de 36 estudiantes de 3.er semestre.
* 134 entradas digitales de los DC de 35 estudiantes de 6. ° 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 nuestra observación, previa a la estrategia de enseñanza, hemos encontrado que los diarios de campo se concebían como formatos estándar que corresponden más a registros de observación o rúbricas de evaluación. El DC se asimiló como un formato preestablecido que pretende objetividad y como un deber más de las prácticas. Esto nos dio indicios de un desconocimiento sobre fundamentos metodológicos, particularmente relacionados a la investigación educativa y etnografía de contextos escolares. En este sentido, algunos estudiantes nos han hecho la pregunta: ¿cómo se miden las interpretaciones? Además, los estudiantes desconocen sobre el análisis cualitativo; por lo tanto, no logran articular la observación que realizan, la escritura de diarios de campo (aunque podría ser otro instrumento cualitativo), el análisis de datos y la redacción de resultados.

Después de implementar nuestra estrategia de enseñanza encontramos cuatro operaciones básicas relacionadas con su *adquisición[[3]](#footnote-3)*, 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, un DC describe que “los niños son muy participativos en el aula” (fragmento de DC). En primer lugar se trata de una interpretación, expone una apreciación; en segundo lugar, esta interpretación debe basarse en la descripción densa, los practicantes deben detallar las acciones que les ha llevado a pensar que los niños son muy participativos.

Las cuatro operaciones no deben confundirse con fases progresivas o etapas; en cambio, se trata 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 algunos casos, los estudiantes incluso sustentan sus interpretaciones con teoría, pero no hay una descripción que las sustenten.

**Conclusiones**

Consideramos que las prácticas preprofesionales de la UNAE son un espacio fértil para la didáctica de la investigación por las oportunidades de construcción de conocimiento a partir de la confrontación de la 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, quien acompaña, cuestiona y retroalimenta al estudiante a partir de la escritura del diario de campo y el PIENSA.

Por su parte, las operaciones identificadas en la elaboración del DC 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. 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. Muchos estudiantes no estaban 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

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>

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.

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17), pp. 37-66.

Lichterman, P. (2011). Thick Description as a Cosmopolitan Practice: A Pragmatic Reading. In: Alexander J., Smith P., &amp; Norton M. (Eds.). *Interpreting Clifford Geertz. Cultural Investigation in the Social Sciences*, 77-91, New York: Palgrave Macmillan.

MacColman, L. (2015). The Central Arguments of Isaac Ariail Reed’s Interpretation and Social Knowledge. *Czech Sociological Review*, 51 (3), 475-486.

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.

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>

Universidad Nacional de Educación del Ecuador (2017). *Modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación*. Ecuador: UNAE.

Vergnaud, G. (1996). Algunas ideas fundamentales de Piaget en torno a la didáctica. *Perspectivas*, 26 (1), pp. 195-207.

1. ***Francisco Javier Martínez Ortega****. Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Ph. D. en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Pompeu Fabra (España). Máster en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México).* [*francisco.martinez@unae.edu.ec*](mailto:francisco.martinez@unae.edu.ec) [↑](#footnote-ref-1)
2. ***Blanca Edurne Mendoza Carmona****. Universidad Nacional de Educación (Ecuador). Ph.D. en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Máster en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana (México).* [*blanca.mendoza@unae.edu.ec*](mailto:blanca.mendoza@unae.edu.ec) [↑](#footnote-ref-2)
3. Inferimos estas operaciones a partir del análisis de los “errores” o desviaciones identificadas en la producción de los DC. [↑](#footnote-ref-3)