



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

La observación participante y el diario de campo en la formación inicial docente: una secuencia didáctica

Blanca Mendoza-Carmona

Universidad Nacional de Educación
blanca.mendoza@unae.edu.ec

Francisco Martínez-Ortega

Grupo de Investigación en Educación Decolonial y Epistemologías del Sur
fmartinez@edusur.org

Área temática 03. Investigación de la investigación educativa.

Línea temática: Formación de investigadores.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



Resumen

En este trabajo diseñamos y analizamos una secuencia didáctica para ayudar a docentes en formación inicial en la escritura de diarios de campo derivados de la observación participante en contextos escolares, lo que posteriormente les permitirá realizar un ejercicio de investigación centrado en analizar e interpretar las actitudes y discursos de los diversos actores escolares. Nuestra secuencia comprende diversas fases para la apropiación de la observación participante y su sistematización en el diario de campo, resumidas en: 1) abordaje de fundamentos teóricos, metodológicos y epistemológicos; 2) ejercicios de descripción densa; 3) tutorías de acompañamiento, y 4) análisis de datos. Para el diseño de la secuencia nos basamos en la concepción de didáctica de la investigación desde una “vía artesanal” y procesos de aprendizaje en relación con la escritura. Encontramos que los estudiantes lograron utilizar la observación participante y la escritura de los diarios de campo como eje de indagación y reflexión sobre fenómenos educativos a partir de un acercamiento a la descripción densa. La secuencia didáctica propuesta les ha permitido —en primer lugar— construir conocimientos para transformar la realidad educativa estudiada y —en segundo lugar— reflexionar metodológicamente sobre la investigación en contextos escolares.

Palabras clave: *etnografía, secuencias didácticas, métodos de observación, contexto escolar.*

Introducción

La discusión académica internacional reconoce la importancia de vincular a la investigación con el Desarrollo Profesional Docente (Buoro, 2015; Adams, 2016; Tovar-Gálvez, 2018; Hirsch & Navia, 2019). Las investigaciones sobre la formación docente evidencian que la calidad de las prácticas de enseñanza se favorece ampliamente por la capacidad de los docentes de investigar, reflexionar y transformar su propia práctica (Korthagen, Loughran & Russell, 2006; Ávalos, 2011; Jaramillo y Aguirre, 2015). En este sentido, uno de los retos actuales 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 (Mendoza & Martínez-Ortega, 2020). En esta investigación nos centramos en dos tipos de dificultades que hemos identificado como formadores de docentes-investigadores: 1) la falta de comprensión y conocimiento por parte de los docentes sobre la relevancia de la investigación realizada por ellos mismos en sus propios contextos y 2) las dificultades para llevar a cabo procesos de Investigación Educativa (en adelante IE).

La presente ponencia explora los hallazgos obtenidos a partir de la implementación de una secuencia didáctica para la apropiación del diario de campo como herramienta para la IE, con estudiantes de sexto y séptimo ciclo de la carrera de Educación Básica en la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador). Nuestro objetivo es analizar los procesos de aprendizaje sobre la observación participante y la escritura de diarios de campo de los estudiantes a partir de la implementación de esta secuencia. Consideramos que esto también nos ayudará a aportar conocimiento al campo de la didáctica de la IE, específicamente al cómo enseñar metodología teniendo el diario de campo como eje de trabajo.

Observación participante y diarios de campo en la Formación Inicial Docente

El modelo pedagógico de la UNAE estipula la realización de prácticas preprofesionales para todas sus carreras, desde el primero hasta el último semestre (9.º en el caso de la Carrera de Educación Básica) dentro de diversas instituciones educativas. Uno de los objetivos de las prácticas es realizar ejercicios de investigación en el contexto escolar, enmarcados en proyectos que integren los conocimientos adquiridos en la práctica y en las asignaturas que cursan; estos proyectos se realizan de forma colaborativa por parejas o tríos. El objetivo central de estos proyectos es que los estudiantes teoricen y pongan en práctica conocimientos adquiridos para consolidar saberes pedagógicos, pero también conocimientos y habilidades relacionados con los procesos de IE.

Para definir el tema de estudio de su proyecto, los estudiantes realizan observación participante en contextos escolares, esta es sistematizada en diarios de campo. Sin embargo, en las asignaturas que hemos impartido en sexto y séptimo semestre —Metodología para la IE y Práctica Preprofesional— identificamos que los estudiantes aún carecen de bases teóricas, metodológicas y epistemológicas para el desarrollo y uso de la observación participante y el diario de campo, lo que a su vez influye en el resto de su proceso de investigación (Mendoza y Martínez, 2020). Observamos que los estudiantes utilizaban formatos predefinidos como diarios de campo, que

se relacionaban más con rúbricas de evaluación que con un texto descriptivo y analítico (Díaz de Rada, 2011). En un primer diagnóstico también identificamos que los estudiantes realizaban descripciones superficiales de las situaciones que observaban y que no había un objeto de estudio que enfocara dicha observación; en síntesis, se encontraban muy lejos de conseguir una *descripción densa* (Geertz, 1973) que incluya reflexión y diálogo con la teoría (Reed, 2011; MacColman, 2015). Luego, identificamos que en la mayoría de ocasiones, los diarios de campo eran percibidos por los estudiantes como una tarea a entregar para la asignatura de Metodología para la IE, y que no se utilizaban para el proceso de análisis y escritura de resultados.

Secuencia didáctica

Nuestra secuencia didáctica comprende dos niveles: uno para estudiantes que se introducen al tema y otro, más complejo, en el que los estudiantes realizan ejercicios de descripción densa. Sin afán de agotar el tema, para este diseño nos basamos, en primer lugar, en una didáctica de la investigación desde una “vía artesanal” (Sánchez-Puentes, 2014) y, en segundo lugar, en procesos de aprendizaje sobre contenidos disciplinares en relación con procesos de producción escrita (Martínez-Ortega & Astudillo, 2021). Con estos referentes definimos las siguientes actividades:

1. Fundamentos teóricos y metodológicos de la observación participante y el diario de campo. En esta primera sesión explicamos lo que es la etnografía como un modelo de investigación antropológico (que es retomado por la IE) y el proceso de observación participante relacionado con la misma, haciendo énfasis en ejercicios de reflexión sobre observar o participar. A continuación, hablamos del diario de campo, su finalidad y elementos básicos. Cuando se trata de estudiantes que tendrán una primera aproximación al diario de campo, explicamos sus elementos básicos como descripción e interpretación, mientras que, en una segunda aplicación de la secuencia didáctica, abordamos con mayor profundidad la descripción densa.
2. Ejercicios de descripción e interpretación; estos son útiles para que los estudiantes puedan distinguir y comprender estos conceptos y su desarrollo. Se realizan primero ejercicios con apoyo de videos que les permitan generar interpretaciones, y se les pide que en sus diarios distingan entre descripción e interpretación. Después estos ejercicios se llevan al contexto de sus prácticas preprofesionales, donde ellos comienzan a elaborar sus diarios de campo a partir de esta distinción entre descripción e interpretación. En un segundo momento de la secuencia didáctica, ya no se les pide a los estudiantes que hagan esta distinción en sus diarios, sino que escriban de forma libre, profundizando en la descripción densa.
3. Elaboración de guías de observación. Esta se realiza previa a la observación en los contextos escolares, pero se va ajustando conforme avanza la observación, generalmente durante la primera semana. Encontramos que en el caso de los estudiantes más noveles, es útil para enfocar su observación en situaciones educativas.
4. Epistemología para la IE. Se dedica una clase para hablar sobre epistemología, su relación con la metodología y su relevancia para la investigación; aunque en realidad, este es un eje transversal que se recupera constantemente durante toda la secuencia.

5. Interpretación en profundidad a través de una reflexión compartida sobre un evento observado, por las parejas que realizan juntas sus proyectos.
6. Escritura del diario de campo a partir de la observación participante en las prácticas preprofesionales. Esta comienza después de los ejercicios de descripción e interpretación.
7. Tutorías personalizadas para la retroalimentación de los diarios de campo. Los tutores leen los diarios de campo de la primera semana de observación para dar una retroalimentación personal a los estudiantes. Esta fase es útil también para ayudar a los estudiantes a identificar un tema de estudio a partir de sus diarios de campo.
8. Profundización en el tema de análisis de datos: codificación y categorización. Aunque este contenido se aborda con estudiantes “primerizos”, es con los estudiantes “avanzados” (que ya han tenido contacto previamente con la secuencia didáctica), que se profundiza en estos ejercicios, enfatizando la relación entre teoría y categorización para la escritura de los resultados.

Metodología

Retomamos el modelo de método de la *Ingeniería Didáctica* (Artigue, Douady & Moreno, 1995), adecuado para el diseño y análisis de secuencias didácticas. Este modelo de método propone diferentes fases: 1) análisis preliminar de los contenidos a enseñar; 2) diseño de situaciones didácticas; 3) implementación de la secuencia y recogida de información, y 4) análisis del impacto de las situaciones didácticas. Los puntos tres y cuatro se detallarán en el apartado de resultados a continuación, ahí presentamos el análisis de los diarios de campo realizados por dos estudiantes de la carrera de Educación Básica —Bruno y José¹— mientras cursaban el sexto y séptimo semestre. El análisis se centra en los cambios en la escritura de sus diarios durante una primera aproximación a la secuencia, y un semestre después, con una profundización de la misma. Los estudiantes realizaron la observación participante por un periodo de dos meses, de lunes a viernes, 4 horas al día. El primer diario corresponde a la observación de dos grupos de sexto año, y el segundo a la observación de dos grupos de quinto año de una escuela de Educación General Básica.

1 Los nombres de los estudiantes fueron modificados por fines de confidencialidad.

Figura 1. Bruno y José con sus diarios de campo durante un receso



Fuente: elaboración propia.

Resultados

El primer diario de campo de nuestros informantes fue elaborado colaborativamente con otros estudiantes (en parejas) y de forma digital (cada pareja creaba un documento compartido en Google Drive); las dificultades identificadas en el texto son significativas ya que combinan el dominio de ambos. En este diario, al ser un primer acercamiento a este tipo de texto, hemos pedido que separen descripciones e interpretaciones, para que las segundas sean explícitamente basadas en las primeras. Cabe destacar que tuvimos la interferencia de otros docentes también implicados en la observación participante realizada por los estudiantes, quiénes dieron sus propias indicaciones para elaborar el diario, que en ocasiones contradecían el proceso de la secuencia didáctica. En estas indicaciones encontramos una clara asimilación del diario de campo como instrumento estandarizado o ficha de observación: establecieron observables (por ejemplo, buscar indicios de conductismo o inclusión) y solicitaron valoraciones (encontrar aspectos positivos y negativos de cada observable). Además, al ser digital significaba que los estudiantes solo podían elaborar el diario una vez que terminaran sus actividades escolares del día y pudieran sentarse a escribir en sus computadoras; pudimos observar que en muchos casos la escritura del diario se postergaba hasta el fin de semana que los estudiantes tenían más tiempo libre, por lo que era más complejo para ellos recordar la información y describirla en los diarios.

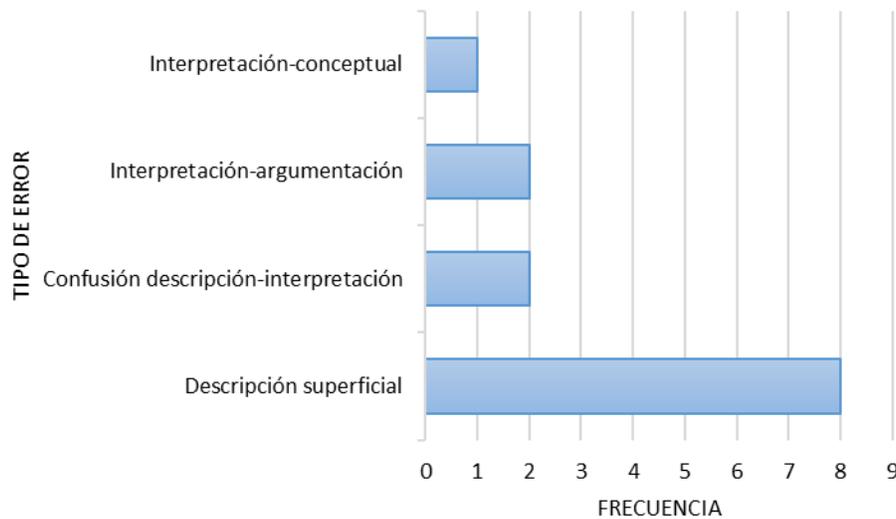
Figura 2. Diarios de campo digitales de Bruno (derecha) y José (izquierda)

| DIARIO_EGB6_P1 | | | UNIDAD EDUCATIVA | | | |
|---|--|--|---|---|---|---|
| Ciclo: 6to Carrera: Educación Básica Paralelo: 2 1.- DATOS INFORMATIVOS: Escuela: Ciudad Educativa Nivel/Subnivel: Básica Media Practicante: Pareda Pedagógica Académica: Hora de inicio: 8am Tutor académico: Hora final: 12:00 Fecha de práctica: Nro. de práctica: Semana: SEMANA 1 Tutor profesional: Nietos problemáticos: Eje Integrador: | | | Lugar: UNIDAD EDUCATIVA: DATOS INFORMATIVOS: Tutor Académico: Tutor Profesional: Practicante: Ciclo: 6to ciclo Paralelo: 2 Grado: 6to grado E.G.B. Paralelo: "A" Semana: 1 | | | |
| Asignatura | Descripción | Interpretación | DÍA | DESCRIPCIÓN | INTERPRETACIÓN | INTERROGANTES |
| Matemática | La docente no hizo calificar los exámenes de matemática, en donde existían exámenes aun incompletos, dando más tiempo después del examen para culminar | La docente aprovecha los recursos en este caso tener dos estudiantes mas de practicas facilita el trabajo de evaluación, pero existen alguna falencia al momento de calificar en donde unos culminaron y otros se les permitió culminar el examen entonces no es una prueba con una condición de igualdad para todos | Lunes 22/10/2018 | Lengua y Literatura Durante la clase el docente solicita a los practicantes que revisen las tareas de casa de los niños, dando la pauta que, si el deber no está firmado por el representante, se le debe restar 2 puntos al trabajo y si alguna pregunta no está resuelta, se les debe restar 1 punto por cada pregunta no contestada. Mientras se revisaban las tareas, se continuó con la clase. Hizo participar a los estudiantes mediante una lectura del texto y a partir de esta, les enseñó la estructura del cuento (1ra, 2da y 3ra idea principal). Durante la explicación del tema, el docente utilizó historias de la vida cotidiana para que los niños entendían y logren realizar la actividad en clase que les propuso anteriormente. Al momento de socializar con los estudiantes, realizó una evaluación de pregunta-respuesta y cuando uno de los niños respondió correctamente, lo premió con 1 | El hecho de restarle 2 puntos en la tarea a los estudiantes por motivo de la firma del representante es una cuestión que considero no debería influenciar demasiado en las actividades, porque lo que realmente cuenta es si realmente realizaron correctamente las actividades enviadas. Lo que si me parece que se debe revisar de manera más minuciosa, es la ortografía empleada por los estudiantes en sus tareas; además el docente debería establecer un mínimo de faltas y reforzar estos conocimientos en las diversas asignaturas. La cuestión de utilizar historias de la vida cotidiana con los niños despierta su interés y les hace participes activos, pues ellos también pueden agregar elementos complementarios para el desarrollo de la | ¿Por qué el docente lo ubicó en el mismo sitio a los niños de "Inclusión"? ¿Fue recomendación de la institución o de los padres de familia? ¿Es una decisión del docente? ¿Qué actividades o acciones se puede realizar para mejorar la ortografía en los estudiantes? |
| Lenguaje | Nos dio los exámenes para calificar de los estudiantes, las preguntas eran de opción múltiple y con palabras de conocimiento pero en tres preguntas se confundían además de ello existían dos preguntas que aún no habían visto debido a que el examen no fue realizado por la maestra si no por la docente de otro paralelo, por ello las pruebas están desadaptadas al aprendizaje del alumno. | Se debería hacer pruebas de manera conjunta para facilitar el trabajo siempre y cuando se trabaje de manera conjunta y sincronizada, considerando los temas necesarios para que de esta manera no exista la crítica de unos a otros. | | | | |
| Sociales | La docente da una clase magistral con todos los temas vistos durante el periodo académico, revisa de manera conjunta los temas en el libro y repasa | Es positivo realizar un repaso de manera conjunta de lo visto en clases pasadas, lo incomodo es ver que la maestra tiene una incertidumbre de ver que los estudiantes no tengan las calificaciones necesarias entonces toa en cuenta las preguntas que se tomara en la siguiente clase y otras preguntas | | | | |

Fuente: elaboración propia.

El texto de Bruno (con otro compañero) presenta dificultades principalmente en la descripción: en ocho ocasiones faltan diversos detalles de interés de acuerdo con el objetivo de la observación participante. En el texto mencionan la observación de un grupo de sexto grado en sus exámenes de matemáticas e inglés, incluyendo dificultades y confusiones con sus ítems; sin embargo, no señalan cuáles son los temas o contenidos tratados, no explican de qué manera se presentan los ítems dentro de los exámenes o cuál es su lógica y, por último, no detallan los intercambios entre docente y estudiantes que permitan entender la confusión o dificultades identificadas. En segundo lugar, encontramos dificultades en dos aspectos: en dos ocasiones no logran distinguir entre describir e interpretar y en otras dos ocasiones emiten reflexiones sin basarse en las descripciones. Por último, en una ocasión tuvieron dificultades para comprender el concepto de inclusión y señalan que los estudiantes observados deberían recibir el mismo trato a pesar de las diferencias en los ritmos de aprendizaje. El panorama de estos errores se muestra en la siguiente gráfica.

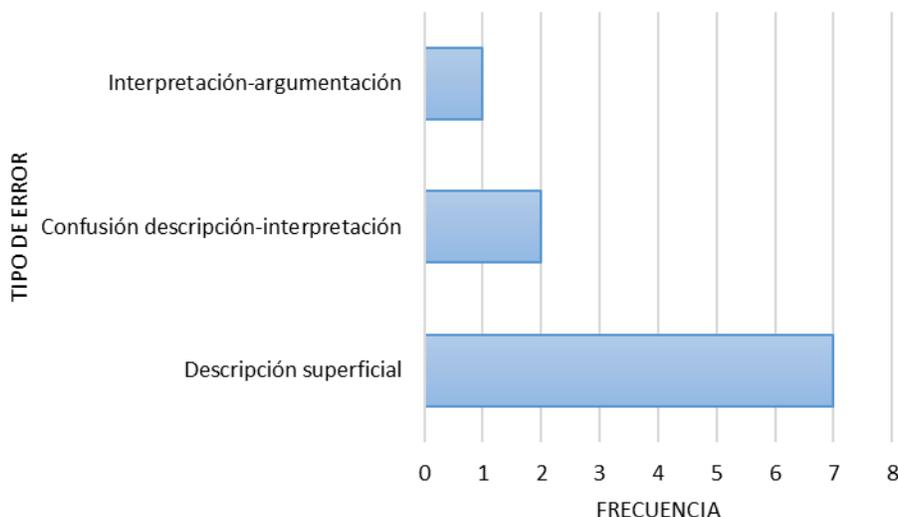
Gráfica 1. Primer diario de campo de Bruno: frecuencia de errores por tipo



Fuente: elaboración propia.

Por su parte, el texto de José (con una compañera) presenta principalmente errores de descripción superficial, ya que en sus observaciones en otro grupo de sexto grado mencionan diversos eventos sin detalles. En Lengua, por ejemplo, mencionaron la “revisión de tareas”, sin explicar en qué consistieron, y la “lectura de un texto”, sin explicar la consigna y su género o tema. También mencionaron una estrategia del docente, usar historias de la vida cotidiana de los niños para explicar el tema de la clase; sin embargo, no mencionaron más detalles sobre cómo lo logró ni especificaron dicho tema. El siguiente error más frecuente, con dos apariciones, es la confusión entre descripción e interpretación, en este caso los informantes describieron más sucesos de las asignaturas de Matemáticas y Estudios Sociales en el apartado de interpretación. Por último, tuvieron un error de argumentación en el contexto de su interpretación sobre la clase de Lengua, mencionaron su preocupación por los errores ortográficos de los estudiantes sin haberlos mencionado y detallado en la descripción. El panorama de estos errores se muestra en la siguiente gráfica.

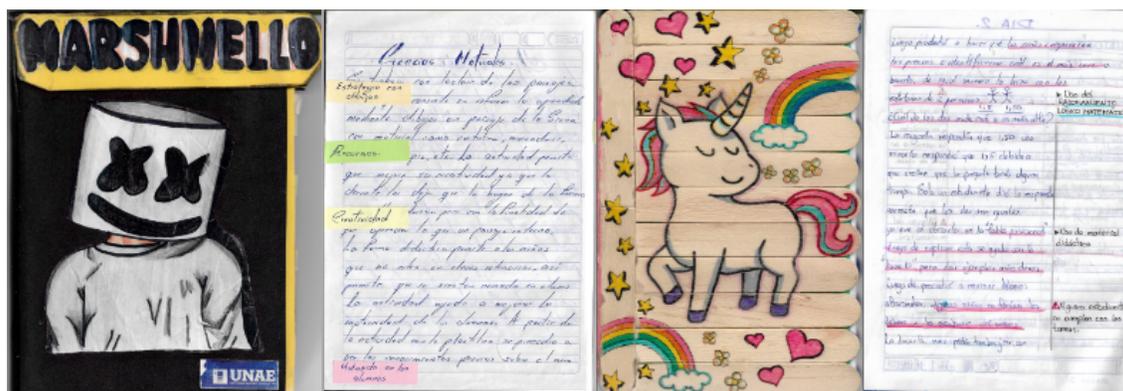
Gráfica 2: Primer diario de campo de José: frecuencia de errores por tipo



Fuente: elaboración propia.

En el siguiente semestre, después de varias retroalimentaciones y una profundización en la secuencia didáctica, los estudiantes demostraron mayor dominio en la elaboración de diarios de campo. En esta etapa la escritura fue distinta. En primer lugar, les brindamos unos cuadernos (que ellos decidieron decorar, ver Figura 3); consideramos que portar el cuaderno durante sus prácticas preprofesionales les permitiría escribir en los tiempos libres entre clase sin tener que esperar hasta el fin de semana, además de hacerlo de forma individual y no colaborativa como en el anterior. Otro cambio importante es que ya no les pedimos que separen apartados de descripción e interpretación, libremente podían realizar reflexiones mientras describían sus observaciones de aula.

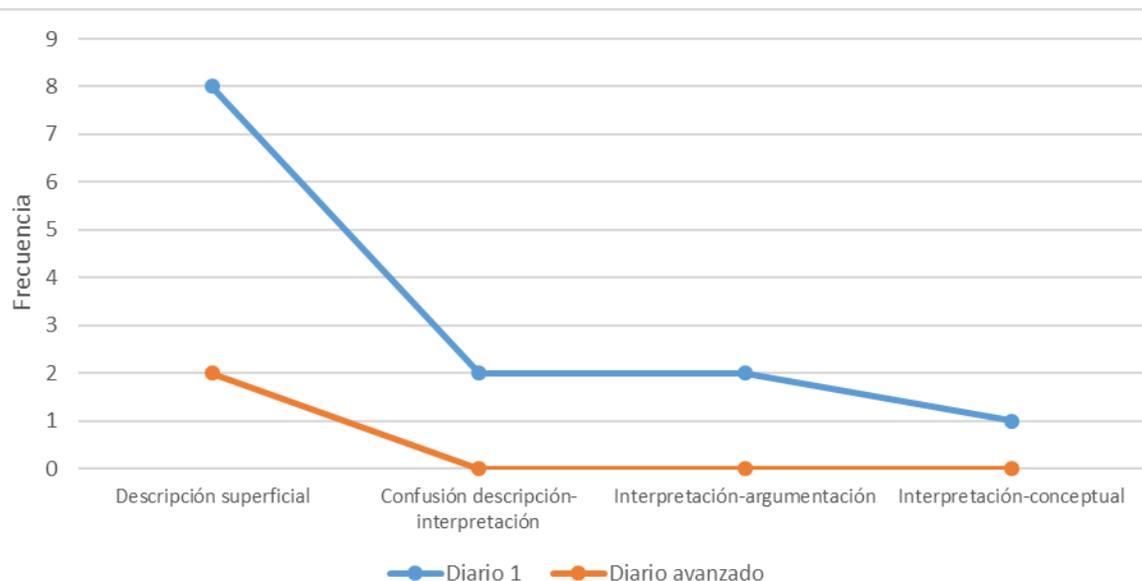
Figura 3. Diarios de campo de Bruno (derecha) y José (izquierda)



Fuente: elaboración propia.

El texto de Bruno relata una clase de Ciencias Naturales, de 5.º grado, con bastantes detalles. Primero, anuncia el tema: los paisajes de Ecuador. Luego, describe una actividad (un dibujo del paisaje de la Sierra) y los materiales provistos por el profesor (cartulinas, marcadores, lápices y plastilina). De este fragmento interpreta, pertinentemente, que la actividad permite a los estudiantes el desarrollo de su motricidad y de su creatividad, ya que el profesor les brindó total libertad para realizar su dibujo. Además, marca el texto con los códigos: estrategia con dibujos, recursos, creatividad y motricidad. Más adelante, describe que el docente cambia de tema (el aire) y hace un diagnóstico de conocimientos previos, aquí encontramos un error de descripción superficial, ya que no relata de qué manera se realiza este diagnóstico. Por último, describe que el docente realiza una introducción al tema del aire por medio de un video y preguntas que deben contestar en equipos (explicaciones sobre el sabor, color y forma del aire), en este fragmento no hay una explícita interpretación; sin embargo, marca el texto con el código: trabajo en grupo entre alumnos. Es destacable que Bruno va marcando dicha codificación con pequeñas notas adhesivas (ver Figura 3). Siendo estrictos con este diario, consideramos que comete un error de descripción superficial al no brindar ningún detalle o ejemplo sobre los logros de los estudiantes ante las actividades propuestas por el docente. En síntesis, este diario presenta solo dos errores de descripción superficial, una marcada diferencia con el primero (ver Gráfica 3).

Gráfica 3: Comparativa de frecuencia de errores por tipo de los diarios de campo de Bruno

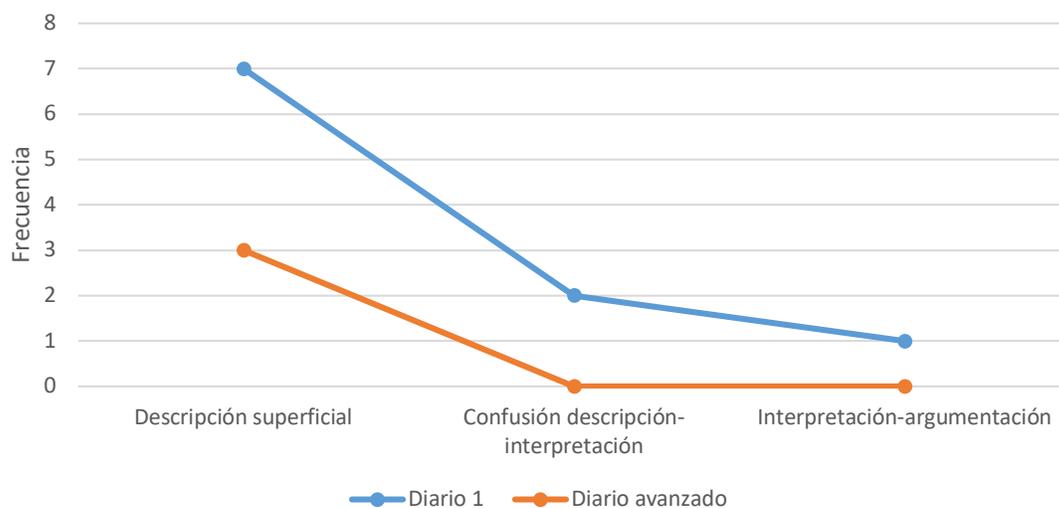


Fuente: elaboración propia.

El texto de José que analizamos relata una clase de Matemáticas de, 5.º grado, de una manera detallada. En primer lugar, relata que la docente les comentó que tiene un retraso en su programación a causa de días feriados. Luego describe las actividades de clase, relacionadas con el tema de números decimales. Menciona que la docente explicó el tema por medio de precios de productos y la estatura de algunos niños. La docente les pidió

comparar ambas cuestiones, precios baratos o caros y alturas entre niños. Además, menciona el uso de material didáctico (tabla posicional y base 10); sin embargo, aquí encontramos un error de descripción superficial, ya que José no brindó detalles sobre cómo fue usado. Sobre este fragmento José realizó varias marcas de codificación a partir de notas al margen (ver Figura 3): uso del razonamiento lógico matemático y uso de material didáctico. Su interpretación sobre este fragmento es que la docente domina los contenidos de clase y sabe aprovechar los materiales a su disposición. Posteriormente, José relata que la docente comenzó a revisar los deberes de los estudiantes y que algunos no los habían realizado en casa y los trabajaron en ese mismo momento. Aquí encontramos un segundo error de descripción superficial, ya que no relató en qué consistieron dichos deberes. En este fragmento José marcó un código: algunos estudiantes no cumplen con las tareas. Por último, José describe el trabajo con un niño con “discapacidad intelectual”. Específicamente, trató el tema de series numéricas a partir de un cordel con cuentas, mismas que contaban y sumaban en conjuntos de dos. Sobre este fragmento, José realizó tres codificaciones: estudiante con discapacidad intelectual, uso de material didáctico y buen desempeño de estudiante. Su interpretación es que se debe trabajar más la adaptación curricular del estudiante. Siendo estrictos con el diario de campo de José, encontramos el mismo error de descripción superficial que Bruno, no detallan los logros de los estudiantes ante las actividades propuestas por el profesor. En síntesis, este diario solo presenta tres errores de descripción superficial, un claro avance en relación con el primero (ver Gráfica 4).

Gráfica 4. Comparativa de frecuencia de errores por tipo de los diarios de campo de José



Fuente: elaboración propia.

En estos resultados se puede evidenciar una mejora en la escritura de los diarios de campo en cuanto a su comprensión sobre la descripción e interpretación-análisis de datos, que reflejan un proceso de descripción densa por parte de los estudiantes. Puede notarse que además de profundizar en los procesos de descripción e interpretación de lo que observaron en el contexto escolar, en el segundo diario los estudiantes realizan ejercicios

de codificación, e incluso ellos mismos deciden las formas en las que realizar la codificación sin intervención de nosotros como docentes. Aunque en esta presentación no abordaremos el tema del análisis de los diarios de campo, es importante mencionar que posterior a la codificación realizada, los estudiantes hicieron un ejercicio de triangulación de análisis de sus diarios y de los datos obtenidos de la aplicación de otros instrumentos — como entrevistas y cuestionarios — a partir de una red de códigos que les sirvió para la escritura de sus resultados.

Conclusiones

Encontramos que los errores más comunes (por su alta frecuencia) y más difíciles de superar (por su presencia aún en los diarios de campo más avanzados) son los de descripción superficial. Los estudiantes tienden a omitir detalles que luego serán importantes para el análisis según los objetivos de su observación participante. En este caso, la retroalimentación de nosotros como docentes-tutores, en un sentido de una “vía artesanal” de la enseñanza de la investigación (Sánchez-Puentes, 2014), es crucial para que los “aprendices” se den cuenta de los detalles que luego serán necesarios para el análisis o la interpretación densa derivada del trabajo de campo. Consideramos que es necesario explicar “haciendo” — desde nuestra propia experiencia en procesos de investigación — y no solo a través de manuales. El error de la descripción superficial se relaciona con otro menos frecuente: la falta de argumentación en las interpretaciones. Algunos estudiantes emiten reflexiones que no tienen un sustento en sucesos registrados en el aula. ¿Cómo saber que una estrategia de enseñanza es efectiva si no conocemos lo que los estudiantes observados logran aprender? Los errores de los estudiantes al confundir sus interpretaciones con descripciones — y viceversa — se deben a la poca familiaridad con la producción escrita reflexiva y subjetiva que conllevan las interpretaciones; consideramos que estas dificultades son una herencia de la “ciencia objetiva” impuesta por la metodología de manual, que incluso impone la escritura en impersonal e invisibiliza los aportes epistemológicos a la investigación educativa (Bassi, 2015; Arriscado, 2018; Camacho, Rodríguez y Ducoing, 2019). Afortunadamente, encontramos que nuestros estudiantes trascienden esta cuestión conforme van dominando la escritura del diario de campo y sus fundamentos. Igualmente, los errores de tipo conceptual dentro de la interpretación nos dejan ver que el trasfondo teórico es necesario previamente a la producción escrita del diario de campo, es decir, una “teoría de partida”. A mayor comprensión y dominio de teoría relacionada con su objeto de estudio, mayores elementos tienen los estudiantes para describir e interpretar lo que ocurre en el aula.

En la producción escrita, hemos encontrado que los diarios de campo en cuaderno son más productivos que en archivos digitales; la escritura en papel es más detallada y originó ejercicios de codificación (subrayando, resaltando y usando notas adhesivas o al margen; ver Figura 3). Consideramos que la disponibilidad del texto durante el trabajo de campo les permitió a los estudiantes escribir más pronto sobre lo acontecido en las aulas, por ejemplo, al terminar una clase y tener un receso, aprovechaban ese espacio para la escritura (ver Figura 1). La

apropiación del diario de campo como *género discursivo* trae consigo un avance tanto metodológico —en cuanto al desarrollo del diario, su uso y su coherencia con el resto del proceso de investigación—, como epistemológico —al comprender el diario más que un deber o un instrumento, y trascender la ciencia que desdeña la subjetividad y reflexionar sobre cómo y por qué construimos conocimientos—

Referencias

- Adams, E. (2016). Untraining educational researchers. *Research and Education*, 96 (1), 1-6. <https://doi.org/10.1177/0034523716664581>
- Artigue, M., Douady, R. & Moreno, L. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Arriscado, J. (2018). O resgate da epistemologia [Al rescate de la epistemología]. En M. Meneses y K. Bidaseca (Coord.). *Epistemologías del Sur*. (pp. 183-210). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Ávalos, 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.
- 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>
- Camacho, M., Rodríguez, L, y Ducoing, P. (2019). Introducción: retos y especificidades de las epistemologías analíticas y las epistemologías interpretativas. En P. Ducoing (ed.). *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa* (pp. 295-306). México: Newton.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Hirsch, A., y Navia, C. (2019). Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM. *Perfiles Educativos*, XLI (163), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58907>
- Jaramillo, L., y Aguirre, J. (2015). La investigación escolar y la formación de formadores. *Magis*, 8 (16), 169-180. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.ieff>
- Korthagen, F., Loughran, J., y 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>
- 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>

- Martínez-Ortega, F., & Astudillo-Sarmiento, J. (2021). Alfabetización académica en pregrado a través de una secuencia didáctica basada en el Esquema Numérico de Contenidos. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 0(32), 7-32. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2732>
- Mendoza, B. y Martínez-Ortega, F. (2020). El diario de campo: aportes desde la didáctica de la investigación educativa. En Fontaines-Ruiz T., Maza-Cordova J., Pirela, J. (Eds.). *Tendencias en investigación* (pp. 111-120). Quito: OEI.
- Reed, I. (2011). Maximal Interpretation in Clifford Geertz and the Strong Program in Cultural Sociology: Toward a New Epistemology. En J. Alexander, P. Smith y M. Norton (Eds.). *Interpreting Clifford Geertz. Cultural Investigation in the Social Sciences* (pp. 65-76), New York: Palgrave Macmillan.
- 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>