

Hilda Difabio de Anglat

Centro Investigaciones Cuyo, CONICET

Aceptado: noviembre 2025

Datos de la autora:

Hilda Difabio de Anglat es Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo; investigadora principal de CONICET; codirectora del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Cuyo; miembro del Comité Académico del Doctorado en Psicología, Universidad del Aconcagua; docente de metodología de la investigación y de producción del discurso científico en carreras de posgrado.

Dirección de correo electrónico:
ganglat@gmail.com

Investigación en el aula: análisis de los Trabajos Finales Integradores de la Diplomatura

Resumen *Se analizan los Trabajos Finales Integradores (TFI) de la Diplomatura en Enseñanza de la Filosofía Realista en el Nivel Primario con el propósito de caracterizar la producción investigativa de los estudiantes. En el corpus completo (N = 36) se implementa análisis de contenido a partir de cuatro categorías teóricas: finalidad, objeto de estudio, sector educativo y metodología. Los resultados muestran que se trata de indagaciones inmediata o mediatamente aplicadas, orientadas a la mejora de las prácticas educativas; que, si bien la categoría contemplación y asombro constituye el eje transversal del corpus, se advierte una amplia diversidad temática; que predominan los estudios contextualizados en la educación formal, especialmente en el nivel primario; y que el estudio de clase es la metodología más frecuente. En conjunto, los trabajos evidencian el potencial de la investigación en el aula como estrategia formativa para articular la reflexión pedagógica, la enseñanza de la Filosofía Realista y la producción de conocimiento. Finalmente, se reflexiona brevemente sobre la contemplación y el asombro como fundamento y horizonte común de las investigaciones analizadas.*

Palabras Clave Filosofía realista, investigación en el aula, trabajo final integrador, formación docente, estudio de clase.

Classroom Research: An Analysis of the Capstone Projects of the Diploma

Abstract: *This article analyses the Capstone Projects completed in the Diploma Program in Teaching Realist Philosophy at the Primary Level in order to characterize the students' research output. Content analysis was conducted on the complete corpus of projects (N = 36) using four theoretical categories: purpose, object of study, educational sector, and methodology. The findings show that these studies are immediately or mediately applied research projects aimed at improving educational practices. Although contemplation and wonder constitute the overarching theme across the corpus, a wide range of topics is represented. Most studies are situated within formal education, particularly at the primary level, and lesson study emerges as the predominant methodological approach. Taken together, the projects highlight the potential of classroom research as a formative strategy for integrating pedagogical reflection, teaching of Realist Philosophy and knowledge production. The article concludes with a brief reflection on contemplation and wonder as the foundation and common horizon of the studies analysed.*

Keywords: *Realist Philosophy, classroom research, capstone project, teacher education, lesson study.*

Introducción

La propuesta pedagógico-didáctica para la Diplomatura que nos convoca se fundamenta en una investigación, la tesis doctoral de la Dra. Elisa Noemí Alvarado (2020), que durante tres años evaluó la implementación del Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario (en adelante, PFR) en todos sus componentes (por ejemplo, los cursos de formación docente) y validó los resultados de esta evaluación mediante la participación de los diversos integrantes de la institución educativa.

Como resultado de dicho estudio, advertimos la importancia de sostener la formación de los docentes en el PFR en una propuesta que integrara la investigación en y de sus prácticas áulicas. Así surgió un espacio curricular orientado a esta tarea, que denominamos “Investigación en el aula”. Lo armamos *ad hoc* dado que no hallamos en

la literatura otro formato que integrara de este modo la práctica docente y la investigación.

En esta asignatura, desarrollamos un diseño curricular que combina encuentros colectivos con tutorías personalizadas en los equipos de investigación que se conformaban tempranamente o con aquellos diplomandos que optaron por llevar a cabo un trabajo individual.

Estas tutorías, que efectuamos de modo conjunto con la Dra. Alvarado, acompañaban el proceso investigativo desde el planteo de la pregunta inicial hasta la formulación del diseño. Desde el inicio, la formación en investigación se concibió como una interacción permanente entre teoría y práctica, en un dinamismo que –al no distanciar las instancias– se volviera más relevante para la tarea concreta en el aula. En este sentido, Cruzata-Martínez et al. (2018) indican que el tutor de posgrado debe potenciar la "problematización" como proceso central a fin de promover la formulación gradual del estudio propio. Consideramos que las sesiones resultaron productivas porque el intercambio se organizó en torno a las producciones concretas de los estudiantes y no sobre planteos abstractos, con el propósito de favorecer también la reflexión acerca del trabajo por realizar. Una buena tutoría metodológica supone ayudar a los estudiantes a establecer la coherencia estrecha entre el problema, el sustento teórico, el diseño y las estrategias de recolección y análisis.

Intentamos organizar tutorías efectivas, las que requieren atender a dos dimensiones (Major, 2023): apoyo psicosocial (confianza, expectativas altas, aliento) e instrumental/de carrera (guía técnica, provisión de recursos, modelamiento de prácticas, retroalimentación). Ambas dimensiones son necesarias: la segunda solo puede sostenerse si la primera está activa (Tonon y Toscano, 2013). Se trata, entonces, de una práctica deliberada que combina la creación de condiciones relacionales con intervenciones técnicas precisas, escalonadas según la etapa del proceso y ordenadas a estimular la autonomía del investigador en formación.

Las tutorías continuaban en la interacción de los diplomandos con la dirección y codirección del trabajo, esta relación tan personal que, si bien no es la única variable que afecta la culminación de la investigación, sí reviste un efecto documentado por la bibliografía y validado en nuestra experiencia en el progreso de la escritura de los géneros discursivos de graduación (Hernández et al., 2016; Capetillo-Medrano et al., 2022; Major, 2023, entre muchos otros). Relación que Gurr (2001) caracteriza como “el más importante canal de herencia intelectual de una generación a otra” (p. 81).

En cuanto a los logros y su significación, en primer lugar, destacamos la *altísima eficacia terminal de la Diplomatura* en sus cuatro cohortes, con una tasa superior al 95%. Un porcentaje importantísimo en el post-título en cuanto, por un lado, en este nivel las carreras se cursan en simultaneidad con variadas obligaciones y, por otro, el requisito de graduación es un trabajo final integrador, es decir, un informe de investigación, que supone cumplimentar una serie de requisitos exigentes. Esto es, no se trata de una monografía o un ensayo, textos muy válidos, pero que no suponen una producción escrita orientada a la evaluación de competencias asociadas con el título. Por estas *competencias asociadas al título*, el TFI es una investigación original, que integra y desarrolla los contenidos aprendidos, así como las competencias adquiridas. Luego, es de elaboración obligatoria para la titulación, o sea, se trata de un “género discursivo de graduación” (Orellana y Navarro, 2024), un escrito que certifica que los estudiantes están capacitados para implementar investigaciones en Filosofía realista en la escuela.

Si bien conforma una tarea autónoma del equipo o del diplomando, necesita un tutor que oriente los procesos investigativos. Como decíamos, hemos compartido tiempo en este vínculo de tutoría, *haciendo universidad*, espacio abierto a la exploración de las ideas, de las prácticas, de las observaciones, de la experiencia. En esta interacción entre los equipos y los tutores, así como de los tutores entre sí, se ha conformado un espacio de aprendizaje como *comunidad de práctica* (Wenger, 2001/1998). Este tipo de comunidad, según el autor, se caracteriza como un grupo definido por una empresa concomitante (la tarea que nos reúne), un compromiso mutuo (en este caso, básicamente se trató de aportar a la labor colaborativa) y un repertorio compartido (la Filosofía realista en la

escuela, los movimientos retóricos de cada sección del TFI, los requisitos del discurso especializado).

Ello significa que el aprendizaje se produce en la práctica misma de investigar y comunicar por escrito los resultados de la investigación, en ese doble movimiento de indagar y textualizar. Desde esta perspectiva, el *aprendizaje situado* constituye una actividad inseparable del hacer con otros y favorece la agencia de los participantes (Wenger, 2001/1998). Al respecto, cada equipo conformó una microcomunidad de práctica que estimuló la familiarización con las actividades propias de un investigador: los roles, las experiencias (e.g., escritura/reescritura), las tareas (revisión/auto y coevaluación).

Su producción demandó integración de conocimientos, capacidad para la gestión y regulación del trabajo progresivamente autónomo, con las marchas y contramarchas que son propias de todo quehacer investigativo. Al mismo tiempo, implicó la enculturación progresiva en las prácticas de indagación de una determinada comunidad disciplinar – la de la Filosofía realista en el aula– con métodos propios, formas de análisis, de argumentación y de discurso específicas, un *corpus*: las cartillas del Programa y la tesis de la Dra. Alvarado (2020). Los estudiantes debieron transitar el desplazamiento desde una relación muy personal con el fenómeno educativo (la docencia y la gestión como labores con un fuerte compromiso afectivo-valorativo) a un enfoque intelectual, de una disposición experiencial a una teórica e investigativa (Labaree, 2003).

Cada equipo o diplomando diseñó y evaluó un plan orgánico para responder su pregunta de investigación: acciones, responsabilidades, tiempos, espacios, aplicaciones, registros. Ello supone un salto cualitativo, una transición que se ha caracterizado como *crítica*: el paso crucial de “cursante de espacios curriculares”, esto es, de consumidor del conocimiento “cuidadosamente repartido en cursos, módulos, listas de lectura, temas de clases y tareas de evaluación controladas” (Lovitts, 2005, p. 138), a investigador, a productor de conocimiento original, esto es, el tránsito a un nuevo posicionamiento enunciativo (Carlino, 2005).

Metodología

En el corpus completo de Trabajos Finales Integradores ($N = 36$), cuya extensión total es considerable en cuanto supera las 1.800 páginas de investigación original ($X \approx 60$ páginas), efectuamos análisis de contenido (Bardin, 1996/1977) de cada TFI como unidad analítica, con apoyo de NotebookLM (Google, 2025) para identificar con rapidez porciones textuales significativas. A fin de organizar e interpretar los datos, empleamos cuatro categorías teóricas –finalidad, objeto de estudio, sector educativo y metodología– seleccionadas por su capacidad para ofrecer una síntesis comprehensiva del corpus. El análisis combinó procedimientos cualitativos, orientados a captar el sentido profundo de cada trabajo, con análisis cuantitativos simples (frecuencias y porcentajes) destinados a ponderar la presencia relativa de los distintos indicadores.

Resultados

Por su *finalidad*, son estudios inmediata o mediatamente aplicados, esto es, orientados a la optimización de situaciones escolares, la resolución de problemas o a la toma de decisiones.

La motivación para la elección del tema se vio influenciada por la experiencia en la función educadora y su valoración como tarea “urgente” dado que se busca acercar las experiencias áulicas al ideal pedagógico del PFR. Se trata de temáticas de investigación en las que, en términos de Stake (1999), “no es posible ‘elección’ alguna” porque la investigación del problema “nos viene dada, incluso nos vemos obligados a tomarlo como objeto de indagación” (p. 16).

En relación con el tema u *objeto de estudio*, si bien algunos TFI se pueden adscribir a más de una categoría y la primera (cfr. Tabla 1) atraviesa todo el corpus, hemos priorizado la formalidad distintiva de cada investigación con el propósito de mostrar la diversidad temática del conjunto.

Tabla 1.
Categorización del corpus por el objeto de estudio

<i>Categoría temática</i>	<i>Ejemplos</i>
Contemplación y asombro	Alegría y asombro, el juego... (Martínez Moisés y Rodríguez, 2021); ... desarrollo de la actitud contemplativa en primer grado (Abejón et al., 2021); ¿Cómo despertar la contemplación... en el nivel inicial? (Mamaní Moreno y Moya Sosa, 2022); “Mirar desde adentro”. Asombro y belleza... (Callejón y Salgado, 2022); Descubrir la realidad con los ojos del alma (Amaya y Araujo, 2023); Cómo motivar la contemplación de la Belleza ... (Montiel y Vargas, 2023); Educar en el asombro en la etapa preescolar... (Busto Gallardo y Gómez, 2024)
Motivación y actitud filosófica	“¿Otra vez filosofía?” – El desafío de la motivación en las clases... (Echenique, Ivaldi y Vergara, 2021); Motivación didáctica... para despertar el asombro... (Espósito, 2021); Inclinación natural del niño a la Filosofía... (Capelari, Muñoz y Poggi, 2021).
Diálogo / método socrático	Silencio y diálogo... conquista de la verdad (Antes Torres et al., 2021); Filosofando ando: el método socrático... (Maldonado Berlo et al., 2021); ...método socrático... para afianzar la educación humanista (Hernández et al., 2021); filosofía realista a través del método Trivium (Moll et al., 2024)
Filosofía, lenguaje y literatura	... llamada al asombro a través de la literatura (Astudillo Cejas y Sosa Tula, 2021); El libro álbum como camino de contemplación... (Castro et al., 2022); El cuento maravilloso de hadas como camino... hacia la contemplación (Rojo, 2023);
Virtudes y hábitos del pensamiento	Virtud de la estudiosidad... (Moreno et al., 2023); La enseñanza de las virtudes intelectuales... (Baron, 2023); Hábitos metafísicos y prácticos... (Valdez, 2023); El principio de no contradicción... (Piñol Sala, 2023); ...capacidad argumentativa de estudiantes de sexto grado... (Fassano, 2021)
Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario	Programa de Filosofía Realista: Eficacia de la articulación del Nivel Primario con el Nivel Medio (Aldecoa et al., 2021); Curso de capacitación docente. Aportes propositivos al Programa... (Paz, 2021); La filosofía realista: una propuesta en el entorno no formal (Fontanella, 2021)
Filosofía aplicada a áreas curriculares	El seminario socrático...en ciencias sociales... (Coria, González y Pedernera, 2021); Contemplación de las causas primeras... en el área de Ciencias Naturales... (Berón et al., 2022); Geografía y belleza: una puerta de acceso al Creador (Castro e Izu, 2022); Principios filosóficos... en la enseñanza de las Ciencias Naturales... (Carrieri et al., 2022); Filosofarte (Coria et al., 2024)
Educación espiritual / teológica	En el marco de Laudato si’... promover la contemplación... (Peralta, 2023); Noción de alma...en orden a la salvación (Juárez Milán y Ribes Cobos, 2023); ...Filosofía Realista... para vivir la dependencia de Dios en la niñez (Mazin, 2024); Sustancia y accidente en el Misterio Eucarístico (Cuneo y Marsengo Toledo, 2024)+
Inclusión y diversidad	Filosofía en alumnos con discapacidad... (Guaycochea, 2021)
Complementariedad entre modelos pedagógicos	Filosofía Realista en el Padre Andrés Manjón (Quiroga Ibáñez, 2023)

Fuente: elaboración propia.

La categoría *contemplación y asombro* es el eje transversal del PFR (cfr. Alvarado 2020). Se propone educar la mirada que abre la puerta del conocimiento a través de la observación, el silencio y la admiración. Al respecto, se apoya en la definición de contemplación de Pieper (2012), quien distingue tres dimensiones: 1) “percibir la realidad en silencio” (p. 63); 2) “no es conocimiento discursivo”, demostrativo, “sino visión”, ordenada “a la potencia de la ‘mirada simple’ (...) de lo que está presente” (p. 64); y 3) “un conocer acompañado de asombro” ante una realidad que, “aunque mirada inmediatamente, excede nuestra comprensión” (p. 65).

Motivación y actitud filosófica reúne intervenciones pedagógico-didácticas que buscan despertar el interés innato del niño por conocer las causas, transformando la curiosidad natural en “un hábito *sapiente*, un modo de ver la realidad más profunda, con todas las consecuencias prácticas que conlleva como la adquisición del juicio crítico, el gusto por la verdad y el bien, etc.” (Alvarado, 2020, p. 378).

La diada *diálogo-método socrático* se destaca como la herramienta fundamental para “hacer pensar y conocer”, proceso en el cual el docente guía al alumno hacia la verdad (e.g., el concepto de causalidad) mediante preguntas y repreguntas. Se enfatiza que no se trata de una mera conversación, sino de la búsqueda del *logos* presente en la realidad.

Filosofía, lenguaje y literatura remite a las investigaciones que emplean el texto literario como mediación para el asombro y el ocio contemplativo, permitiendo a los estudiantes sumergirse en lo ficcional y maravilloso (cfr. Difabio, en este Dossier).

La categoría *virtudes y hábitos del pensamiento* (definir, distinguir, sintetizar, entre otros) engloba los estudios cuyo objetivo es el perfeccionamiento de las facultades humanas (inteligencia y voluntad) mediante la adquisición de hábitos operativos buenos.

El *Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario* es, obviamente, una categoría omnipresente en el corpus. Sin embargo, se puede adscribir a tres textos específicos que se distinguen porque su objeto de estudio no es una temática puntual (como el asombro o una virtud específica), sino la arquitectura, fundamentación del programa y de su eficacia pedagógica, para mostrar su adaptabilidad a distintas finalidades.

En la *Filosofía aplicada a áreas curriculares* se explora de qué modo la mirada realista puede enriquecer diversas disciplinas al reconocer principios de orden filosófico en cada una de ellas: los primeros principios de la metafísica (identidad, no contradicción) aplicados a la clasificación de los seres vivos, el estudio de la vida vegetal y animal para llegar a la Causa Primera o la revalorización de los espacios artísticos para despertar el pensamiento filosófico a través de la belleza.

Educación espiritual / teológica refiere a las investigaciones en las que la Filosofía actúa como *ancilla theologiae* –sierva de la Teología– (cfr. Illanes, 2017) al disponer al estudiante para la recepción de las verdades de fe; por ejemplo, la reflexión sobre el binomio substancia-accidente para promover el acercamiento al misterio de la Eucaristía.

En *inclusión y diversidad* se investiga la potencialidad del PFR para su implementación con un alumno con discapacidad intelectual mediante adaptaciones curriculares que, sin vaciar de contenido, simplifican la mediación pedagógica para alcanzar los mismos objetivos. Pone en evidencia que todo niño posee habilidades filosóficas.

La última categoría remite a un trabajo que explícitamente se formaliza como un “complemento” práctico al Programa en cuanto analiza la propuesta pedagógica de las Escuelas del Ave María desde cuatro de las áreas filosóficas que estructuran el PFR (Física, Metafísica, Ética y Lógica) y las emplea como perspectivas interpretativas de las clases del P. Manjón.

Por *sector educativo* en el que se centran las investigaciones, se halla la siguiente distribución:

Tabla 2.

Categorización porcentual del corpus por sector educativo

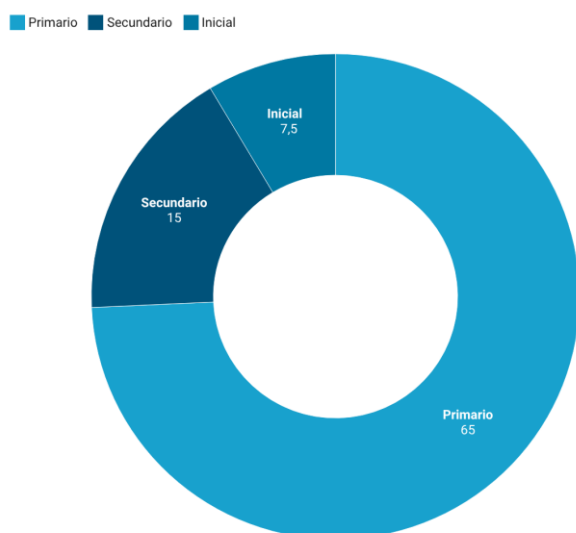
<i>Sector</i>	<i>Porcentaje</i>
Educación formal	87,5 %
Educación no formal / Entorno parroquial	12,5 %

Fuente: elaboración propia.

A su vez, los trabajos contextualizados en el ámbito de la educación formal se distribuyen porcentualmente en tres niveles:

Gráfico 1.

Distribución por nivel educativo



Fuente: Datawrapper.

Por su *enfoque metodológico*, los TFI se clasifican en las siguientes categorías:

Tabla 3.

Categorización porcentual del corpus por metodología de investigación educativa

<i>Diseño</i>	<i>Frecuencia / Porcentaje</i>
Estudio de clase	21 / 58 %
Estudio de diseño	2 / 6 %
Experiencia pedagógica	3 / 8 %
Investigación analítico-propositiva	8 / 22 %
Estudio de caso único	1 TFI
Investigación documental	1 TFI

Fuente: elaboración propia.

Estudio de clase (Lesson study) es la categoría que reúne el mayor número de trabajos, los que se definen explícitamente bajo esta metodología de origen japonés (*jūgyō kenkyū*)¹, investigación en la cual la clase es el objeto de estudio para analizar sus efectos en el aprendizaje de los estudiantes. Mediante trabajo colaborativo, los docentes (usualmente, en grupos de cuatro a seis) implementan tres fases centrales: indagación-planeación, ejecución-observación y revisión- reflexión (cfr., entre otros, Benavides Burgos y Calvache Luna, 2013; Soto Gómez y Pérez Gómez, 2015).

Inicialmente, en 2020, compartimos con los docentes tres modelos idóneos para orientar una investigación en el aula: el estudio de clase, la investigación-acción y el estudio de diseño. Con el tiempo, nos centramos en el primero ya que resultó el más adecuado a la naturaleza de las prácticas. Esta metodología, que lamentablemente no se emplea en Argentina, mostró en el corpus analizado toda su potencialidad y pertinencia.

Estudio de diseño (Design-research) refiere a una metodología orientada a investigar una intervención educacional mediante la combinación de rigor cuasi-experimental (pre- y post-prueba), estudio cuantitativo e interpretación cualitativa para la validación estadística de un modelo. Aquí “diseño” quiere decir “diseño instructivo” que se elabora, implementa y somete a escrutinio mediante la investigación (Rinaudo y Donolo, 2010), pudiendo conformar verdaderos “bancos de datos para la innovación” (Bell, 2004, p. 243).

Experiencia pedagógica, de profundidad interactiva como las anteriores categorías, agrupa las investigaciones que documentan la implementación de una secuencia didáctica diseñada *ad hoc* y su valoración cualitativa para ponderar la significación de la vivencia tanto para el alumno como para el docente (y los padres en uno de los trabajos), su eficacia y trascendencia.

¹ “La palabra *kenkyū* significa ‘clase’ o ‘lección’. Por su parte, *jūgyō* tiene, en japonés, un sentido semejante al del término ‘estudio’, que en español usamos como ‘análisis’, ‘indagación’, ‘investigación’, ‘aplicación’ y cuya raíz añade un ‘entusiasmo’ muy apreciado en el sistema japonés” (Zanocco Soto y Ripamonti Zañartu, 2013, p. 4.404).

Investigación analítico-propositiva identifica aquellos estudios cuyo fin inmediato no es la aplicación, sino la elaboración de un plan, un programa, un procedimiento... como solución a una necesidad detectada (Hurtado de Barrera, 2010). En esta categoría se inscriben propuestas pedagógicas y de material didáctico (cursos, guías, planes de clase).

Estudio de caso único se define como una modalidad de investigación cualitativa cuya amplitud o extensión se limita a un solo alumno a fin de ponderar la significación, vivencias y reflexiones que la experiencia pedagógica reviste para él. Desde la clasificación de Stake (1999) de los estudios de casos, el trabajo de María Belén Guaycochea (2021) manifiesta un fuerte matiz de caso intrínseco (entender ese proceso en su particularidad) pero también instrumental (evaluar si la filosofía realista es aplicable a alumnos con discapacidad intelectual).

Investigación documental (Quiroga Ibáñez, 2023) refiere a un proceso sistemático y riguroso de recopilación, examen e interpretación de fuentes escritas –el legado documental del P. Andrés Manjón– con el objetivo de conformar un corpus textual sólido como unidad de análisis que permitiera demostrar los aspectos complementarios de dos modelos pedagógicos que materializan los principios de la filosofía perenne.

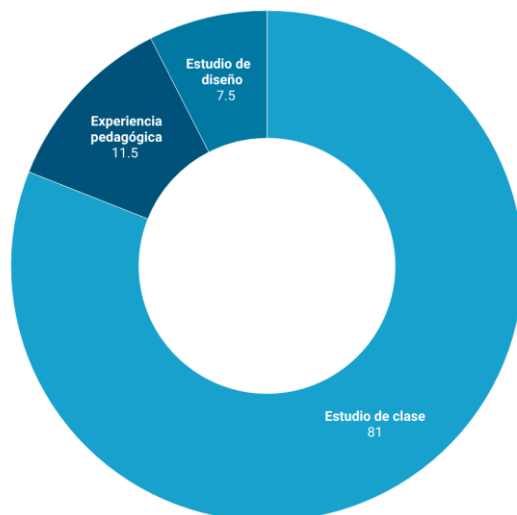
Si analizamos los estudios que emplean los modelos interactivos ($N = 26$), los porcentajes se distribuyen como sigue:

Gráfico 2.

Distribución por modelos interactivos de investigación en el aula

84

Estudio de clase Experiencia pedagógica Estudio de diseño



Fuente: Datawrapper.

En las investigaciones interactivas, se observa una notable convergencia en el uso de herramientas que permiten capturar la complejidad de la dinámica en el aula desde una perspectiva cualitativa o mixta. Entre los recursos de observación de las clases, se emplean notas de campo y registros narrativos para documentar sucesos e interacciones, así como el clima áulico, soportes tecnológicos (filmaciones y grabaciones) que habilitan análisis minuciosos del diálogo filosófico, producciones de los alumnos, diarios de reflexión (de docentes y padres) para ponderar la significación subjetiva de la experiencia. Entre los instrumentos cuantitativos, se aplican guías de observación y listas de cotejo, elaboradas *ad hoc*, que permiten registrar la presencia o ausencia de los indicadores de interés (silencio reflexivo, asombro, participación activa, etc.) y cuestionarios dirigidos a alumnos o docentes para evaluar la experiencia.

Entre las estrategias analíticas, priman las cualitativas, particularmente los análisis de contenido y temático, a fin de identificar patrones de significado en notas de campo y

diálogos. Posteriormente, el procedimiento fenomenográfico posibilita establecer categorías a partir de las similitudes y discrepancias en las respuestas de los estudiantes. También se emplean estrategias cuantitativas descriptivas (medias, medianas y frecuencias), plasmadas en gráficos de barras y circulares, histogramas y diagramas de caja.

A modo de cierre

En este estudio nos propusimos analizar los Trabajos Finales Integradores (TFI), género discursivo de titulación de la Diplomatura en Enseñanza de la Filosofía Realista en el Nivel Primario, en sus componentes principales con el propósito de poner de manifiesto la producción investigativa de los estudiantes.

Cada uno resulta una contribución significativa a la Filosofía realista en la escuela según lo muestran las evaluaciones de las respectivas comisiones académicas. Estas apreciaron la relevancia y pertinencia de los temas, su vinculación con los objetivos de la carrera, la originalidad de las investigaciones, la solvencia de los marcos de referencia, las secuencias didácticas y los recursos, la adecuación de los instrumentos elaborados *ad hoc*, el análisis y la interpretación de los resultados, el planteo de propuestas pedagógico-didácticas valiosas y viables, el orden y coherencia de la estructura interna, la trama expositivo-argumentativa y el lenguaje especializado; en suma, la producción de *auténticos aportes educativos y de teoría instruccional* con potencialidad cierta de transferencia.

Algunos TFI han dado lugar a publicaciones (artículos en revistas especializadas), cumplimentando una máxima de oro de la investigación: Esta no termina hasta que no se publicitan sus resultados. Una tarea de tan largo aliento no puede quedar como un esfuerzo privado, debe compartirse, socializarse en los espacios privilegiados del intercambio científico (jornadas, seminarios, congresos) y debe dar lugar a publicaciones, para el aprovechamiento de toda la comunidad educativa. “Todo esfuerzo de investigación en educación tiene como último propósito llegar a un

conocimiento que pueda utilizarse para la acción” (Pérez Serrano, 1994, p. 61). En síntesis, esta labor que hemos reseñado brevemente ha hecho fructificar en cada aula la investigación pedagógica y/o didáctica de la Filosofía realista.

Como señaláramos, *contemplación y asombro* es la categoría nodal del análisis, el fundamento que otorga identidad a todos los trabajos finales de la Diplomatura, dado que las fuentes la identifican no solo como un tema específico, sino como el eje transversal y finalidad del Programa. En este sentido, se considera la “disposición filosófica” esencial, la “noción” clave que confiere sustento, unidad y continuidad al PFR, la “puerta” para detenerse a vivenciar y conocer, el “motor” necesario para que ocurra el aprendizaje, el “origen permanente e inmanente del filosofar”, el “método” para abordar la realidad en diversas áreas disciplinares.

Al respecto, cada TFI nos ha permitido volver a los niños y los adolescentes en su relación con la realidad, y hacerlo desde el asombro, esa disposición primera del intelecto que mueve a conocer y a amar la verdad. En las aulas, el asombro se volvió una experiencia convocante: los alumnos se asombraron, pero también los docentes ante la comprensión profunda de los estudiantes y su expresión mediante distintos lenguajes.

Hablar hoy de “niños, realidad y asombro” es, también, referirnos a nosotros como educadores e investigadores: la posibilidad de mirar a la escuela con ojos nuevos, con la misma apertura que tiene el niño ante el mundo.

En definitiva, la experiencia compartida en la Diplomatura ha mostrado que la formación en investigación puede integrarse de modo fecundo con la práctica docente, convirtiendo el aula en un ámbito preeminente de producción de conocimiento pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, E. N. (2020). *El desafío de enseñar Filosofía realista en el nivel primario* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Católica de Cuyo, Argentina.
- Bardin, L. (1996/1977). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Akal.

- Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in Education. *Educational Psychologist*, 39(4), 243–253. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_6
- Benavides Burgos, L., y Calvache Luna, R. (2013). El Estudio de Clase como investigación en el aula. *Universitaria. Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 32-55. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/582>
- Capetillo Medrano, C. B., Soto-Bañuelos, E., y Pesci-Gaytán, E. . (2022). Proceso de dirección de tesis y modelo de asesoría. Posgrado de Educación en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, e226507. https://doi.org/10.24220/2318-0870_v27e2022a6507
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Cruzata-Martínez, A. C.-M., Bellido García, R., Velázquez-Tejeda, M., y Alhuay-Quispe, J. (2018). La tutoría como estrategia pedagógica para el desarrollo de competencias de investigación en posgrado. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 9-35. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.252>
- Google. (2025). NotebookLM [asistente de investigación]. <https://notebooklm.google/>
- Gurr, G. (2001). Negotiating the “rackety bridge” - a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 81-92. <https://doi.org/10.1080/07924360120043882>
- Hernández, C. A., Jiménez, M., Guadarrama, E., y Rivera, Á. E. (2016). Percepción de la motivación y satisfacción de la tutoría recibida en estudios de posgrado. *Formación universitaria*, 9(2), 49-58. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000200006>
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación holística. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ª ed.). SYPAL.
- Illanes, J. L. (2017). «Philosophia ancilla theologiae». Límites y avatares de un adagio. *Scripta Theologica*, 36(1), 13-35. <https://doi.org/10.15581/006.36.13748>
- Labaree, D. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32(4), 13-22. https://web.stanford.edu/~dlabaree/publications/Peculiar_Problems_of_Ed_Researchers.pdf
- Lovitts, B. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in Higher Education*, 30(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/03075070500043093>
- Major, C. H. (2023). “I’ll be there for you”: A review of research on beneficial dissertation mentoring practices. *New Directions for Teaching and Learning*, 176, 11–20. <https://doi.org/10.1002/tl.20564>
- Orellana, M., y Navarro, F. (2024). ¿Cómo se investigan los géneros de graduación en Latinoamérica? Tendencias dominantes, supuestos y líneas futuras. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 40(2). <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440264982>
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pieper, J. (2012). *Felicidad y contemplación*. Librería Córdoba.

- Rinaudo, M. C., & Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, 22, 1-29. <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Soto Gómez, E., y Pérez Gómez, Á. (2015). *Lessons Studies*: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 84(29, 3), 15-28. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27443871002.pdf>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2ª ed.). Morata.
- Tonon, G., y Toscano, W. (2013). Acompañar el proceso de iniciación en investigación de jóvenes estudiantes de grado y posgrado. *KAIROS. Temas de Ciencias Sociales*, 17(31), 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4349548>
- Wenger, E. (2001/1998). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Zanocco Soto, P., y Ripamonti Zañartu, C. (2013). Estudio de clases en Didáctica de la Matemática: proceso reflexivo de los estudios de Pedagogía en Educación Básica en la Universidad Santo Tomás. En *Actas del VII CIBEM* (pp. 4.403-4.411), Montevideo, Uruguay.

Corpus

Cohorte 2020-2021

- Abejón González, Raquel, Carhuamaca Yarango, Silvia Natividad, Loring De Anta, Ma. del Pilar, y Martínez Lázaro, Berta Azucena (2021). *Diseño de clase para el desarrollo de la actitud contemplativa en primer grado*.
- Aldecoa, Andrea Cecilia, Carranza Pedernera, Brenda Paola, Estrada, Paola Fernanda, y Miranda, Adriana Gisela (2021). *Programa de Filosofía Realista: Eficacia de la articulación del Nivel Primario con el Nivel Medio*.
- Antes Torres, Marcela Sabrina, Cadile, Mariana Carolina, Ferreyra, Sonia Isabel, Garay Escudero, Luciana, y Velázquez, Patricia Marcela (2021). *Silencio y diálogo. ¿Camino para la conquista de la verdad?*
- Astudillo Cejas, Marcela Natalia, y Sosa Tula, Ma. Lourdes (2021). *La belleza en la experiencia literaria. ¿Una llamada al asombro a través de la literatura?*
- Capelari, Bibiana, Muñoz, Anabel, y Poggi, Ma. Jimena (2021). *Inclinación natural del niño a la filosofía. Cómo potenciarla en el nivel inicial*.
- Coria, Ma. Carolina, González, Gabriel Felipe, y Pedernera, Claudia Elizabeth (2021). *El seminario socrático como instrumento pedagógico en el área de Ciencias Sociales en 6º grado del Nivel Primario, Colegio San Luis Rey*.
- Echenique, Patricia Ivana, Ivaldi, Alejandra Noemí, y Vergara, Laura Vanina (2021). *“¿Otra vez filosofía?” – El desafío de la motivación en las clases de filosofía realista en el segundo ciclo del nivel primario*.
- Espósito García, Ma. Lorena (2021). *La motivación didáctica como recurso para despertar el asombro: un aporte para potenciar el Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario*.
- Fassano, Marina (2021). *Aproximación a la capacidad argumentativa de estudiantes de sexto grado de nivel primario a través de un estudio de clases*.
- Fontanella, Silvana (2021). *La filosofía realista: una propuesta en el entorno no formal*.

Guaycochea, Ma. Belén (2021). *La importancia de la Filosofía en el aprendizaje de alumnos con discapacidad intelectual integrados en escuelas comunes.*

Hernández, Sofía, Martínez, Ma. Jimena, Monroig, Alejandra, y Platero, Andrea Alejandra (2021). *El camino del pensamiento. Aplicación del método socrático en el nivel primario y secundario como práctica innovadora para afianzar la educación humanista.*

Maldonado Berlo, Sol Antonella, Mardini, Gabriela Elva Yolanda, Pedernera, Miguel Ángel, y Quiroga, Marianela (2021). *Filosofando ando: El método socrático aplicado al campo de la Lengua.*

Martínez Moisés, Ma. Magdalena, y Rodríguez, Rocío Anabela (2021). *Alegría y asombro: contexto para el juego del niño filósofo.*

Paz, William Román (2021). *Curso de capacitación docente. Aportes propositivos al Programa de Filosofía Realista en el Nivel Primario.*

Cohorte 2021-2022

Berón, Nadia Anahí, Crescitelli, Eliana Micaela, Ramírez, Patricia Soledad, y Rosales, Vanesa Jacqueline (2022). *La Contemplación de las Causas Primeras desde una mirada realista en el área de Ciencias Naturales.*

Callejón, Silvana Lorena, y Salgado, Tania Belén (2022). *“Mirar desde adentro”. Asombro y belleza en el nivel primario.*

Carrieri, Magalí Vanina, Monroig, Ma. Valeria, Núnes, Silvia Edith, y Vázquez, Fanny Graciela (2022). *Principios filosóficos fundamentales. Rescate metafísico de lo verdadero en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el nivel secundario.*

Castro, Gonzalo Javier, e Izu, Giannina (2022). *Geografía y belleza: una puerta de acceso al Creador.*

Castro, Ma. Fernanda, Dellagustina, Marilin Eliana, Jofré, Ma. Laura, Rodríguez, Ma. Lourdes, y Suárez, Lucía Fernanda (2022). *El libro álbum como camino eficaz para alcanzar la contemplación en niños de Primer Grado del Centro Regina Familia.*

Mamaní Moreno, Ana Soledad, y Moya Sosa, Eliana Anyelén (2022). *¿Cómo despertar la contemplación en la niñez? La filosofía realista en el nivel inicial.*

Cohorte 2022-2023

Amaya, Daiana, y Araujo, Silvana (2023). *Descubrir la realidad con los ojos del alma.*

Baron, Elisabeth Verónica (2023). *La enseñanza de las virtudes intelectuales como camino para alcanzar la contemplación de la verdad en el nivel secundario.*

Juárez Milán, Carla Romina, y Ribes Cobos, Jorge Marcelo (2023). *¿Qué noción de alma tienen los niños de tercer grado del CAERF en orden a la salvación?*

Montiel, Gisele, y Vargas, Gabriela (2023). *¿Cómo motivar la contemplación de la Belleza que existe en el mundo en niños de primer grado?*

Moreno, Diego, Romero, Gabriel, Sarra, Viviana, e Ybarra, Vanina (2023). *La virtud de la estudiosidad aplicada en 3er. ciclo del nivel primario y ciclo básico de secundario del Colegio San José a través de técnicas de estudio y de hábitos del pensamiento.*

Peralta, Daiana (2023). *En el marco de Laudato si', ¿cómo promover la contemplación en niños de 4.º grado?*

Piñol Sala, Ma. del Carmen (2023). El principio de no contradicción aplicado a niños de 9 a 11 años.

Quiroga Ibáñez, Claudia Andrea (2023). Filosofía Realista en el Padre Andrés Manjón.

Rojo, Raúl Nicolás (2023). El cuento maravilloso de hadas como camino hacia el ocio y la contemplación.

Valdez, Ma. Carla (2023). Encuentro interdisciplinario entre filosofía y moral. Hábitos metafísicos y prácticos a través de la imitación de la virtud.

Cohorte 2024

Busto Gallardo, Juan Martín, y Gómez, Silvia Marcela (2024). Educar en el asombro en la etapa preescolar, según la misión encomendada por el Padre José Luis Torres-Pardo CR.

Coria, Ma. Cecilia, López, Sebastián Omar, Quiroga, Vanesa Liz, y Zoppi Cáceres, Ma. Belén (2024). Filosofarte.

Cuneo, Ma. Fátima, y Marsengo Toledo, Luciana (2024). Sustancia y accidente en el Misterio Eucarístico.

Mazin, Florencia Lucía (2024). La enseñanza de la Filosofía Realista, un camino para vivir la dependencia de Dios en la niñez.

Moll, Daniela Fabiana, Medero, Yamina Jael, Orellano, Esperanza Mariana Lorena, y Ubilla, Paula Constanza (2024). ¿Cómo acercar al niño a la filosofía realista a través del método Trivium?