REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Programa de deliberación pedagógica para formación inicial docente

Program on Pedagogical Reflection for Initial Teacher Education

Recibido: 29/08/2026 - **Aceptado:** 22/11/2026

Vilma Lilian Alvarado Orbegoso
https://orcid.org/0009-0003-1846-1120
valvaradoo@upao.edu.pe
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo-Perú

Karina Lizet Salinas Carranza
https://orcid.org/0000-0002-1835-3950
ksalinasc@upao.edu.pe
Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo, Perú

Cómo citar este artículo:
Alvarado Orbegoso, V., & Salinas Carranza, K. (2026). Programa de deliberación pedagógica para formación inicial docente. *Revista InveCom*, *Vol.6*(Núm. Especial 4), 1-9. https://doi.org/10.5281/zenodo.24578040

Resumen

El estudio tuvo como objetivo describir y fundamentar el diseño de un programa de deliberación pedagógica orientado al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Formación Inicial Docente de Educación Inicial. Se adoptó un enfoque cualitativo en el marco de la investigación basada en diseño, que comprendió las fases de diagnóstico, construcción, implementación y evaluación. El programa se aplicó durante diez sesiones semanales de 90 minutos con 28 estudiantes del IV ciclo de una escuela de educación superior pedagógica pública, dentro de un curso regular y sin modificar su sílabo. El análisis documental del diseño permitió identificar cinco principios: integración curricular, autenticidad del dilema, andamiaje explícito, regulación del discurso y cierre metacognitivo. El componente central fue la Ruta de las cinco preguntas, un andamiaje que corresponde cada operación deliberativa con una dimensión del modelo de Facione: análisis, inferencia, evaluación, explicación y autorregulación. Cada sesión se organizó en cinco momentos y empleó dilemas auténticos del aula de Educación Inicial, con técnicas deliberativas rotativas y productos argumentativos verificables. La evaluación cuasiexperimental asociada mostró diferencias favorables para el grupo que participó en el programa. Se concluye que la deliberación favorece el pensamiento crítico cuando se estructura mediante preguntas que hacen observable el razonamiento, reglas que protegen el desacuerdo fundamentado y casos que exigen decidir entre razones legítimas.

Palabras clave: pensamiento crítico, formación de docentes de preescolar, discusión.

Abstract

The study aimed to describe and justify the design of a pedagogical deliberation program geared toward developing critical thinking in students in the Initial Teacher Education program for Early Childhood Education. A qualitative approach was adopted within the framework of design-based research, which included the phases of diagnosis, construction, implementation, and evaluation. The program was implemented over ten weekly 90-minute sessions with 28 fourth-cycle students at a public teacher-training college, as part of a regular course without modifying its syllabus. A documentary analysis of the design identified five principles: curricular integration, authenticity of the dilemma, explicit scaffolding, discourse regulation, and metacognitive closure. The central component was the “Five-Question Path,” a scaffolding framework that pairs each deliberative operation with a dimension of Facione’s model: analysis, inference, evaluation, explanation, and self-regulation. Each session was organized into five

stages and utilized authentic dilemmas from early childhood education classrooms, employing rotating deliberative techniques and verifiable argumentative outputs. The associated quasi-experimental evaluation showed favorable differences for the group that participated in the program. We conclude that deliberation fosters critical thinking when structured through questions that make reasoning observable, rules that protect reasoned disagreement, and cases

Keywords: critical thinking, preschool teacher education, discussion.

Introducción

La formación de docentes que examinen información, valoren argumentos y tomen decisiones fundamentadas es esencial en la educación superior pedagógica. En Educación Inicial, esta exigencia es particular, ya que muchas decisiones se toman en el momento y afectan a niños que aún aprenden a expresar sus necesidades o pensamientos. Ante un conflicto por materiales, una exclusión naturalizada o una diferencia cultural interpretada como carencia, repetir una pauta aprendida es insuficiente. La futura docente debe distinguir lo ocurrido de lo supuesto, considerar varias respuestas y explicar las razones de su decisión.

Esta manera de decidir corresponde al pensamiento crítico, definido por el consenso de Delphi como un juicio intencional y autorregulado que produce interpretación, análisis, evaluación e inferencia, y explica sus fundamentos (Facione, 1990); comprende habilidades y disposiciones susceptibles de enseñarse (Facione, 2020). Kuhn (1999) añade que pensar críticamente exige superar la posición absolutista, que toma las afirmaciones como copias de la realidad, y la relativista, que iguala todas las opiniones, para alcanzar una posición evaluativa que compara las afirmaciones por la calidad de sus razones. Esa transición interesa promover en quienes se forman para enseñar.

El pensamiento crítico puede desarrollarse, aunque con efectos desiguales. El metaanálisis de Abrami et al. (2015) obtuvo un efecto medio de g+ = 0.30 y asoció mejores resultados con el diálogo, los problemas auténticos y el acompañamiento docente. La enseñanza integrada en los contenidos suele superar a los cursos genéricos (Song et al., 2025; Zhang et al., 2022), el diálogo socrático con escritura basada en evidencia mejora la argumentación (Bates et al., 2025) y la metacognición explícita fortalece la autorregulación (Rivas et al., 2022). En estudiantes de Pedagogía, Ossa Cornejo et al. (2025) hallaron cambios significativos tras talleres breves.

Entre las condiciones didácticas favorables destaca el intercambio argumentado. Ten Dam y Volman (2004) identificaron cinco rasgos de la enseñanza del pensamiento crítico: atender las creencias epistemológicas, promover la participación, organizar el currículo a partir de problemas, propiciar la interacción entre pares y trabajar con situaciones reales. La pedagogía deliberativa reúne estos rasgos en una práctica en la que los estudiantes examinan colectivamente problemas compartidos, sopesan alternativas y construyen juicios con otros (Shaffer et al., 2017). Esta pedagogía se ha empleado para cultivar la ciudadanía deliberativa (Manosevitch, 2024), desarrollar capacidades de comunicación democrática (Maia et al., 2024) y fortalecer el razonamiento moral (Barahona et al., 2025).

Esta producción deja dos vacíos. El primero es de orientación: la mayoría de las experiencias busca resultados cívicos o comunicativos y pocas se enfocan en decisiones profesionales del docente en el aula. El segundo es de documentación: los estudios informan efectos sin detallar el diseño para que otros equipos puedan examinarlo, adaptarlo o replicarlo. Ambos vacíos se acentúan en América Latina, donde la evidencia sobre el pensamiento crítico en la formación docente proviene, sobre todo, de programas generales, aprendizaje situado o estrategias de aprendizaje basado en problemas (Alcarraz Carbajal, 2024; Padilla Sánchez et al., 2024; Sánchez Heredia et al., 2023), y rara vez de propuestas centradas en la deliberación.

En Perú, el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente de Educación Inicial exige que las futuras docentes analicen las relaciones de poder, la diversidad cultural y la convivencia (Ministerio de Educación del Perú [MINEDU], 2019), y el curso Deliberación y Participación es adecuado. El diagnóstico institucional mostró que las estudiantes confundían hechos con interpretaciones, concluían con poco apoyo empírico, aceptaban argumentos por costumbre o autoridad y no justificaban sus decisiones pedagógicas. El problema no eran los contenidos, sino la falta de espacios para defender y contrastar posturas y atender objeciones.

El diseño se basa en cuatro fuentes teóricas. La ética discursiva de Habermas (1981/1999) sostiene que la validez de una norma proviene del intercambio de razones entre quienes pueden preguntar, objetar y modificar su posición. La comunidad de indagación de Lipman (2003) concibe el aula como un espacio de diálogo para mejorar el razonamiento y el juicio, no para reproducir respuestas predefinidas. La enseñanza dialógica, según Alexander (2020), se basa en colectividad, reciprocidad, apoyo, acumulación y propósito. Reznitskaya y Gregory (2013) indican que el razonamiento de los estudiantes cambia cuando el docente comparte el control del contenido

y la valoración de las intervenciones. La phronesis aristotélica designa la capacidad de deliberar bien sobre lo que puede ser de otro modo, rasgo que caracteriza muchas decisiones del aula.

En este marco, el objetivo del estudio fue describir y fundamentar el diseño del programa de deliberación pedagógica “Deliberar para decidir”, orientado al desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Formación Inicial Docente de Educación Inicial, y explicitar los principios que articulan las operaciones deliberativas con las dimensiones del pensamiento crítico.

Metodología

El estudio se desarrolló con un enfoque cualitativo y fue de tipo aplicado. Se inscribió en la investigación basada en diseño, que construye intervenciones en contextos reales de enseñanza a partir de un problema práctico y de principios teóricos, y que documenta sistemáticamente su elaboración, aplicación y evaluación para producir conocimiento transferible (McKenney y Reeves, 2019). Este artículo presenta el producto de ese proceso: los principios de diseño, la estructura y la secuencia del programa, así como los procedimientos previstos para valorar su implementación.

El proceso tuvo cuatro fases. En la fase de diagnóstico (marzo de 2026) se revisaron los informes de ayudantía y se analizaron el sílabo del curso Deliberación y Participación y el Diseño Curricular Básico Nacional (MINEDU, 2019) para identificar dificultades de razonamiento y desempeños esperados. En la fase de construcción se derivaron los principios de diseño del diagnóstico y del marco teórico, se elaboraron diez casos y se alinearon las sesiones con los conocimientos del sílabo. En la fase de implementación, el programa se aplicó de abril a junio de 2026, en diez sesiones semanales de 90 minutos, coincidiendo con las sesiones 2 a 11 del curso. En la evaluación se registró el desarrollo de las sesiones con instrumentos de observación y se estimó el efecto del programa mediante un diseño cuasiexperimental.

El escenario fue una escuela pública de educación superior en Trujillo, Perú. Participaron 28 estudiantes del IV ciclo del programa de Educación Inicial, asignadas por sorteo; todas eran mujeres de 18 a 25 años. La sección paralela, con 28 estudiantes, desarrolló los mismos contenidos y actuó como grupo de comparación. Se incluyó a las estudiantes que otorgaron consentimiento informado por escrito y se excluyó a quienes cursaban por segunda vez o tenían licencia académica durante la intervención. Una docente formadora estuvo a cargo de ambas secciones.

La información se obtuvo mediante tres técnicas. Se analizaron el sílabo, el currículo nacional y los materiales del programa: casos, matrices de trabajo, protocolos de sesión y productos esperados. La observación sistemática se realizó con una guía de cinco indicadores, uno por dimensión del pensamiento crítico, con descriptores para cuatro niveles de desempeño (inicio, proceso, logro esperado y logro destacado). Un segundo observador aplicó la guía simultáneamente en el 20% de las sesiones. Un observador externo completó en cada sesión una lista de cotejo de fidelidad con nueve criterios sobre el cumplimiento del diseño. Las entradas de bitácora se valoraron con una rúbrica de cuatro criterios.

Para el análisis, los documentos del programa se codificaron en tres planos: los principios que orientan las decisiones de diseño, los componentes que operan en cada sesión y la progresión de las sesiones a lo largo del semestre. Cada componente se contrastó con el marco teórico para verificar su correspondencia con las dimensiones del pensamiento crítico y con los rasgos de la enseñanza dialógica.

El proyecto tuvo la autorización de la dirección y la revisión del Comité de Ética de la Escuela de Posgrado de la Universidad Privada Antenor Orrego. Las participantes recibieron información sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, y el carácter voluntario de su participación. Los registros se identificaron con códigos alfanuméricos, y la correspondencia se mantuvo bajo custodia de un tercero. Se programó un taller con las estrategias del programa al final del estudio para no privar al grupo de comparación de una experiencia beneficiosa. Los casos se construyeron a partir de situaciones típicas del nivel y no identifican a niños, familias ni instituciones reales.

Resultados

Principios de diseño

El análisis del diseño identificó cinco principios que guiaron las decisiones del programa. El primero fue la integración curricular: el programa no añadió contenidos al sílabo, sino que trabajó los mismos conocimientos y evidencias del curso, sustituyendo la exposición y el trabajo grupal convencional por la deliberación estructurada. Este principio se basa en la evidencia que apoya la enseñanza del pensamiento crítico integrada en los contenidos, en lugar de en cursos independientes (Song et al., 2025; Zhang et al., 2022), y permite su implementación en instituciones con planes de estudio rígidos y horarios cerrados.

El segundo principio fue la autenticidad del dilema. Cada sesión partió de una situación real del aula de Educación Inicial con razones legítimas que no pueden satisfacerse simultáneamente. Un caso así impide obtener una respuesta mediante una regla y obliga a sopesar alternativas, lo que Abrami et al. (2015) asocian con efectos mayores y que corresponde a la deliberación prudencial aristotélica. El tercer principio fue el andamiaje explícito: la Ruta de las cinco preguntas transformó el pensamiento crítico en preguntas que el grupo sigue en cada caso.

Tabla 1

Ruta de las cinco preguntas y su correspondencia con las dimensiones del pensamiento crítico

Dimensión	Pregunta orientadora	Producto observable
Análisis	¿Qué está ocurriendo realmente? ¿Qué es dato, qué es interpretación y qué estoy suponiendo sin verificar?	Distinción entre hechos y supuestos
Inferencia	¿Qué se sigue de esto? ¿Qué es probable que ocurra si se decide A y si se decide B?	Escenarios de consecuencias
Evaluación	¿Qué tan sólida es cada razón? ¿Qué la debilita? ¿Se apoya en evidencia, en costumbre o en autoridad?	Jerarquía de razones
Explicación	¿Con qué razones y con qué criterio sostengo mi decisión ante alguien que piensa distinto?	Postura con dos razones y una objeción
Autorregulación	¿Qué cambió en mi manera de pensar? ¿Qué evidencia me haría cambiar de postura?	Entrada de bitácora

La Ruta cumple una doble función. Para la estudiante, ofrece una secuencia que ordena la deliberación y evita que la discusión se reduzca a un intercambio de opiniones. Para la docente, vuelve observable el razonamiento, puesto que cada pregunta deja una huella verificable en un producto. Esta correspondencia, una a una, entre operaciones deliberativas y dimensiones del constructo es el aporte central del diseño: traduce un modelo de habilidades cognitivas en una práctica discursiva que puede enseñarse, observarse y evaluarse.

El cuarto principio fue la regulación del discurso. Seis reglas estuvieron visibles en el aula: todas participan y nadie decide por otra; toda afirmación puede ser cuestionada; quien afirma, da razones; se cuestiona el argumento, no a la persona; se acepta la mejor razón, aunque no sea la propia; y el desacuerdo se registra, sin forzar consenso. Las reglas llevan al aula las condiciones del discurso habermasiano (Habermas, 1981/1999) y protegen el principio de reciprocidad de la enseñanza dialógica (Alexander, 2020). La última regla merece atención. Al no exigir consenso, el programa evita que el acuerdo se logre por cansancio o presión grupal, y legitima el desacuerdo fundamentado como resultado aceptable de la deliberación. Esta decisión distingue la propuesta de modelos de toma de decisiones colectivas y la acerca a la comunidad de indagación de Lipman (2003), cuyo propósito es mejorar el juicio y no clausurar la discusión.

El quinto principio fue el cierre metacognitivo. Cada sesión terminó con un registro escrito en el que la estudiante respondía qué había cambiado en su manera de pensar y qué evidencia la haría cambiar de postura. Este componente responde a la evidencia de que la autorregulación diferencia a quienes alcanzan mejores desempeños críticos y de que puede ejercitarse mediante actividades metacognitivas explícitas (Ku y Ho, 2010; Rivas et al., 2022).

Estructura de la sesión

Los principios se concretaron en una estructura común de cinco momentos que distribuyó los 90 minutos de cada sesión y asignó a cada momento las dimensiones que activa con mayor intensidad.

Tabla 2
Momentos de la sesión deliberativa

Momento	Tiempo	Acción principal	Dimensión activada
1. Encuadre y activación	10 min	Recuerdo de las reglas del discurso, pregunta detonante y anuncio del conocimiento del sílabo	—
2. Presentación de la situación	15 min	Lectura del dilema, aclaración de hechos y separación entre lo que el caso dice y lo que se supone	Análisis
3. Deliberación en grupos pequeños	30 min	Grupos de cuatro o cinco recorren la Ruta y elaboran una postura con dos razones y una objeción prevista	Análisis, inferencia, evaluación
4. Plenario deliberativo	25 min	Cada grupo expone; los demás interrogan; se identifican acuerdos razonados y desacuerdos persistentes	Explicación, evaluación
5. Cierre metacognitivo	10 min	Registro en bitácora sobre el cambio en el propio razonamiento y sus condiciones de refutación	Autorregulación

La estructura alterna el trabajo en grupos pequeños y el plenario. En el grupo pequeño, la estudiante tiene un espacio reducido para formular razones provisionales; en el plenario, esas razones se examinan por quienes no participaron en su elaboración. Este tránsito corresponde al principio de acumulación de Alexander (2020), en el que una intervención cobra sentido al retomar lo anterior y avanzar la conversación. La exigencia de llegar al plenario con una objeción prevista obliga a examinar la postura desde fuera antes de defenderla, anticipando el trabajo autorregulador del cierre.

La primera sesión muestra el funcionamiento de esta estructura. El aula de cinco años organizaba la fila de salida al patio según el orden de finalización de la actividad. Seis niños encabezaban la fila casi a diario, repartían materiales y llevaban recados a la dirección; un niño le decía a otro que no podía ir porque era “de los lentos”. La docente respondió que el criterio era justo porque “se lo ganan”. La deliberación partía de una lista que separaba lo registrado de lo supuesto, se centraba en el criterio “se lo ganan” y concluía con una formulación del problema que cada grupo defendía en el plenario. Las relaciones de poder, antes un tema expositivo, se convirtieron en un instrumento conceptual para examinar una práctica cotidiana.

Secuencia y progresión

Las diez sesiones se ordenaron según una progresión que va de las operaciones más elementales del razonamiento a su integración en decisiones complejas. Cada sesión tuvo una dimensión focal y empleó una técnica deliberativa distinta, con el fin de evitar la rutinización que podría producir la repetición de un mismo formato.

Tabla 3
Secuencia de sesiones del programa

N.°	Caso	Conocimiento del sílabo	Dimensión focal	Técnica deliberativa
1	¿Quién decide en el aula?	Relaciones de poder en las instituciones educativas	Análisis	Comunidad de indagación
2	¿Se puede votar todo?	Democracia, participación y ciudadanía	Evaluación	Deliberación con criterios explícitos

N.°	Caso	Conocimiento del sílabo	Dimensión focal	Técnica deliberativa
3	La lonchera de Ayrton	Cultura y sociedad	Inferencia	Matriz de hechos e inferencias
4	El nombre de Wayra	Identidad cultural	Explicación	Defensa de postura asignada
5	Deliberar sobre lo que escribimos	Informe diagnóstico de la unidad	Autorregulación	Revisión deliberativa entre pares
6	Los materiales que llegaron	El bien común	Evaluación	Deliberación con criterios explícitos
7	El conflicto de las tijeras	El conflicto y sus fuentes	Análisis e inferencia	Análisis causal deliberado
8	La silla de pensar	Violencia y gestión de conflictos	Explicación	Tribunal pedagógico
9	Los acuerdos que nadie cumple	Solución pacífica de conflictos	Evaluación y autorregulación	Deliberación normativa
10	La familia que pide un aula sin él	Roles de la comunidad educativa	Integración de las cinco	Conferencia deliberativa

La progresión tiene lógica interna. Las primeras sesiones trabajan la distinción entre dato e interpretación, condición de todas las operaciones. En La lonchera de Ayrton, dos docentes concluyen que la familia de un niño no se preocupa por su alimentación al enviar mote con queso y chicha morada; la practicante descubre que es el desayuno habitual en su comunidad. La matriz de hechos e inferencias separa lo observado de lo concluido sin verificación y construye escenarios alternativos antes de decidir, permitiendo que el análisis de la cultura y la sociedad, previsto en el sílabo, funcione como razonamiento sobre un prejuicio institucional.

La quinta sesión introduce un giro: el objeto de deliberación es el informe diagnóstico que las estudiantes elaboraron como evidencia de la primera unidad. Cada informe se revisó por dos compañeras con las mismas preguntas, y la autora debía escuchar la devolución antes de responder. Volver los criterios del pensamiento crítico sobre la propia producción es la forma más exigente de autorregulación y responde a la observación de Kuhn (1999) de que el pensamiento evaluativo se consolida al examinar las propias afirmaciones con los mismos estándares que se aplican a las ajenas.

La segunda mitad del programa aumenta la complejidad de los casos y de las técnicas. Cuatro propuestas para distribuir una donación representan criterios de justicia (mérito, necesidad, igualdad y uso compartido). El plenario adopta una votación razonada, en la que cada voto incluye el criterio correspondiente. En El conflicto de las tijeras, un registro de incidentes contrasta la explicación de que “el grupo es conflictivo” con la escasez de recursos. La sesión final reúne a la comunidad educativa sobre la solicitud de un grupo de familias de trasladar a un niño con trastorno del espectro autista a otra aula; la conferencia deliberativa reconoce la preocupación de cada actor y busca un acuerdo en el que cada parte asume responsabilidad.

La rotación de técnicas responde a un riesgo en la enseñanza dialógica: la repetición ritualiza la discusión, que pierde su carácter indagador (Reznitskaya y Gregory, 2013). Al mantener constante la Ruta y variar la técnica, el programa ofrece un andamiaje estable que las estudiantes pueden internalizar y renueva las exigencias del intercambio. Las técnicas que asignan posturas, como la defensa de una posición no compartida en El nombre de Wayra o los roles del tribunal, separan la calidad del argumento de la adhesión personal a la conclusión, operación necesaria para la evaluación crítica y poco común en el intercambio de opiniones.

Evaluación integrada en el programa

El diseño incluyó tres instrumentos para las sesiones. La guía de observación describe, para cada dimensión, cuatro niveles de desempeño que van de la repetición del caso a la identificación de supuestos no verificados que sostienen las posturas. La rúbrica de la bitácora valora el reconocimiento del razonamiento, el cambio, su fundamento, las condiciones de refutación y la proyección práctica. Uno de sus descriptores exige distinguir qué cambió por evidencia y qué por presión del grupo, distinción decisiva en una propuesta de intercambio colectivo, en la que el cambio de postura puede deberse a mejores razones o al deseo de coincidir con la mayoría. La lista de cotejo de fidelidad permite establecer si las sesiones se desarrollaron según el diseño, condición necesaria para atribuir los resultados al programa y no a variaciones en su ejecución.

La evaluación cuasiexperimental mostró resultados favorables. En la medición inicial no se encontraron diferencias entre el grupo del programa y el grupo de comparación ($U = 310.00$; $p = .173$). Tras la intervención, el primero obtuvo 17.75 puntos sobre 20 y el segundo, 9.36; con el puntaje inicial como covarialbe, el efecto del programa fue significativo, $F(1, 53) = 1151.13$; $p < .001$, y se observó en las cinco dimensiones. La magnitud de esta diferencia debe interpretarse considerando tres condiciones del estudio: el instrumento se construyó con situaciones pedagógicas del programa, hubo un efecto techo en análisis e inferencia, y cada condición tuvo una sola sección. Estas condiciones no invalidan el resultado, pero indican la sensibilidad del programa al tipo de razonamiento propuesto, en lugar de una estimación generalizable de su efecto sobre el pensamiento crítico medido con pruebas generales.

Discusión

El diseño responde a condiciones que la investigación asocia con mejores resultados en la enseñanza del pensamiento crítico. Combina diálogo, problemas auténticos y acompañamiento docente, la tríada más eficaz según Abrami et al. (2015); integra la enseñanza en los contenidos de un curso regular, como sugieren los estudios sobre enseñanza infusa (Song et al., 2025; Zhang et al., 2022); y hace explícita la reflexión sobre el razonamiento, según Rivas et al. (2022). Su aporte no está en componentes aislados, sino en cómo articularlos: la Ruta de las cinco preguntas convierte la deliberación, propia de la pedagogía deliberativa orientada a fines cívicos (Manosevitch, 2024; Shaffer et al., 2017), en un procedimiento para ejercitar operaciones cognitivas.

Esta articulación precisa el vínculo que suele afirmarse sin especificar sus mecanismos: la deliberación no es un contexto en el que el pensamiento crítico aparece de manera espontánea, sino una práctica que lo exige cuando está estructurada para ello. Sin la Ruta y sin las reglas del discurso, el mismo intercambio podría derivar en una confrontación de opiniones o en un consenso que premie la coincidencia antes que la solidez del argumento.

La propuesta se diferencia también de otras experiencias deliberativas por su orientación profesional. Mientras Maia et al. (2024) se centran en las capacidades para la comunicación democrática y Barahona et al. (2025) en el razonamiento moral dentro de cursos de ética, los casos de este programa reproducen decisiones que una docente de Educación Inicial enfrentará en su práctica: cómo organizar una fila, cómo responder a una familia, qué hacer con una norma que nadie cumple. Esta cercanía favorece la transferencia, pues las estudiantes razonan sobre el tipo de problemas que deberán resolver.

Los dilemas exigen una solución que el diseño por sí solo no puede resolver. Varios casos abordan temas sensibles, como la discapacidad, la exclusión de una niña por su nombre indígena y la desvalorización de prácticas alimentarias de una familia rural. La deliberación sobre estos temas puede reforzar prejuicios si la docente no mantiene las reglas del discurso y no devuelve al grupo las razones basadas en la costumbre o la autoridad. El diseño confía esta función a la conducción docente, y Reznitskaya y Gregory (2013) advierten que el razonamiento estudiantil depende de cómo se conduce el diálogo. La calidad de la implementación es una condición del programa, no un aspecto accesorio.

El estudio presenta límites que delimitan el alcance de sus conclusiones. El programa se diseñó e implementó en una sola institución, con una sola sección y por la misma docente que lo concibió, de modo que no es posible distinguir el efecto del diseño del efecto de su autora. Los resultados, además, corresponden a la medición inmediatamente posterior a la intervención. Estas restricciones son propias de la primera iteración de una investigación basada en diseño, cuyo propósito es generar principios contrastables antes que efectos generalizables (McKenney y Reeves, 2019).

Conclusiones

La deliberación promueve el pensamiento crítico en la formación docente al pasar de ser una conversación abierta a un procedimiento estructurado. En el programa analizado, esa estructura se basa en tres decisiones: preguntas que hacen observable cada operación del razonamiento, reglas que protegen el desacuerdo

fundamentado y casos que obligan a decidir entre razones legítimas. La correspondencia entre la Ruta de las cinco preguntas y las dimensiones del modelo de Facione muestra que se puede traducir un constructo cognitivo en una práctica discursiva enseñable, observable y evaluable en un curso regular.

El programa sostiene, además, que el pensamiento crítico de una futura docente se forma mejor sobre los problemas de su propia profesión que sobre ejercicios genéricos. Las decisiones del aula de Educación Inicial no admiten una respuesta única, y en esa indeterminación reside su valor formativo: obligan a sopesar, justificar y revisar. La integración en el sílabo sin añadir contenidos demuestra que la transformación necesaria es metodológica antes que curricular.

Quedan preguntas abiertas que exceden este estudio. Es necesario identificar los componentes indispensables del programa y determinar cuáles pueden modificarse sin perder su efecto; establecer si los aprendizajes perduran y se reflejan en la práctica preprofesional; examinar cómo varían los resultados con docentes distintos de la autora; y determinar si la estructura es pertinente en otras especialidades de la formación docente. Responder a estas preguntas requiere nuevas iteraciones del diseño en varias instituciones, medidas de pensamiento crítico y seguimiento posterior a la intervención.

Contribución de la autoría

Conceptualización: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Curación de datos: Karina Lizet Salinas Carranza.
Análisis formal: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Investigación: Karina Lizet Salinas Carranza.
Metodología: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Administración del proyecto: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Recursos: Karina Lizet Salinas Carranza.
Software: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Supervisión: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Validación: Karina Lizet Salinas Carranza.
Visualización: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.
Redacción – borrador original: Karina Lizet Salinas Carranza.
Redacción – revisión y edición: Vilma Lilian Alvarado Orbegoso.

Referencias

Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 85*(2), 275–314. https://doi.org/10.3102/0034654314551063

Alcarraz Carbajal, B. (2024). El aprendizaje situado para desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes de Educación Superior Pedagógica. *Revista Educación, 22*(23), 25–37. https://doi.org/10.51440/unsch.revistaeducacion.2024.23.480

Alexander, R. J. (2020). *A dialogic teaching companion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351040143

Alvarado Orbegoso, V. L. (2026). *Programa de deliberación pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Educación Inicial de una escuela pedagógica* [Tesis doctoral, Universidad Privada Antenor Orrego].

Barahona, C., Arriagada-Bruneau, G., & Rodríguez, M. (2025). Exploring students' perceptions of active learning in teaching ethical deliberation: A case study in higher education. *Journal of Academic Ethics, 23*(4), 1897–1913. https://doi.org/10.1007/s10805-025-09633-z

Bates, J., Cheng, S., Ferris, M., & Wang, X. (2025). Cultivating critical thinking skills: A pedagogical study in a business statistics course. *Journal of Statistics and Data Science Education, 33*(2), 166–176. https://doi.org/10.1080/26939169.2024.2394534

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). American Philosophical Association. https://eric.ed.gov/?id=ED315423

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Taurus. (Obra original publicada en 1981)

Ku, K. Y. L., & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition and Learning, 5*(3), 251–267. https://doi.org/10.1007/s11409-010-9060-6

Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16–25, 46. https://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2.ª ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272

Maia, R. C. M., Hauber, G., Leão, A. V., & Cunha, L. S. I. (2024). Desenvolvendo capacidades para a comunicação democrática: uma abordagem integrada de ensino baseada na deliberação. *Comunicação & Educação, 29*(1), 43–64. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v29i1p43-64

Manosevitch, I. (2024). Cultivating deliberative citizenship orientations in communication studies. *International Journal of Communication, 18*, 4511–4532. https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/21827

McKenney, S., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315105642

Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente: Programa de estudios de Educación Inicial*. MINEDU. http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/

Ossa Cornejo, C., Rivas, S. F., & Saiz Sánchez, C. (2025). Effects of two training workshops upon university students' learning of critical thinking. *PLOS ONE, 20*(1), e0316760. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316760

Padilla Sánchez, M. M., Aranda Sanabria, J. F., Londoñe Cossio, L. M., Gutiérrez Gamboa, E., & Vivas Juan de Dios, S. P. (2024). Impacto de un programa de desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios peruanos. Socialium, 8(2), 20–31. https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/socialium/article/view/2018

Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist, 48*(2), 114–133. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898

Rivas, S. F., Saiz, C., & Ossa, C. (2022). Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology, 13*, 913219. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219

Sánchez Heredia, N., Llaque Fernández, G. I., Valderrama Puscan, M. W., Pérez Urrutia, C. L., & Jara Aquise, A. M. (2023). DAR strategy, with a neuroscientific approach, improves the critical thinking of higher education student. *Proceedings of the 21st LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education and Technology*. https://doi.org/10.18687/LACCEI2023.1.1.1100

Shaffer, T. J., Longo, N. V., Manosevitch, I., & Thomas, M. S. (Eds.). (2017). *Deliberative pedagogy: Teaching and learning for democratic engagement*. Michigan State University Press.

Song, Q., Liu, Y., & Zhang, Q. (2025). Effects of critical thinking instruction on Chinese college students with varying baseline critical thinking abilities: A quasi-experimental study. *British Educational Research Journal, 51*(3), 1445–1468. https://doi.org/10.1002/berj.4131

Ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: Teaching strategies. *Learning and Instruction, 14*(4), 359–379. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005

Zhang, Q., Tang, H., & Xu, X. (2022). Analyzing collegiate critical thinking course effectiveness: Evidence from a quasi-experimental study in China. *Thinking Skills and Creativity, 45*, 101105. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101105