International Journal of Innovation and Pedagogy
e-ISSN: 3151-8281
Artículo original / Original article
Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

Pensamiento crítico y alteridad en la formación docente: desafíos para la nueva escuela mexicana

Critical thinking and otherness in teacher education: challenges for the new mexican school

Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri, Secretaría de Educación Pública, México.
https://orcid.org/0009-0004-5711-0742
Alvrodri1986@gmail.com

Josefina Xochilt Wences Román
Escuela Normal Preescolar Adolfo Viguri Viguri, Secretaría de Educación Pública, México.
https://orcid.org/0009-0002-5059-2596
xochiltwencesro@gmail.com

Corresponding author: Alvrodri1986@gmail.com

Citar como: Álvarez Rodríguez, Álvaro A., & Wences Román, J. X. (2026). Pensamiento crítico y alteridad en la formación docente: desafíos para la nueva escuela mexicana. *International Journal of Innovation and Pedagogy, 3*(2), 72. https://doi.org/10.64325/IJIP.v3i2.72

Recibido: 05-09-2026
Aceptado: 10-10-2026
Publicado: 04-11-2026

Editor: Mgtr. Daniel Roman-Acosta PhD. (c)

Copyright: © 2026 Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez, Josefina Xochilt Wences Román; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

ABSTRACT

Critical thinking in initial teacher education is frequently framed through analytical skills, professional reflection or sociocritical engagement. This conceptual article examines how these approaches can be brought into a defensible relationship without treating ethical responsibility as a substitute for epistemic rigor. A critical-hermeneutic analysis contrasts classic philosophical and pedagogical arguments with recent reviews on preservice teacher education and Mexican curricular provisions. Five interdependent yet distinguishable dimensions are articulated: epistemic judgment, reflexive revision, ethical responsibility, dialogic deliberation, and historical-community situatedness. The proposed contribution is not the discovery of these dimensions, already explored in the literature, but a matrix of reciprocal constraints for analyzing professional judgments and tracing their implications in specific courses of Mexico's 2022 preschool teacher education curriculum. Illustrative dilemmas concern classroom exclusion, lesson planning and the use of generative artificial intelligence. The framework provides questions for teacher education and possible lines for empirical testing; no effectiveness claim or empirical generalization is made.

Keywords: critical thinking; otherness; preservice teacher education; educational ethics; New Mexican School.

RESUMEN

El pensamiento crítico en la formación inicial docente suele abordarse desde habilidades analíticas, reflexión profesional o compromiso sociocrítico. Este artículo de reflexión examina cómo articular esos enfoques sin convertir la responsabilidad ética en sustituto del rigor epistémico. Mediante un análisis conceptual de orientación crítico-hermenéutica, se contrastan argumentos filosóficos y pedagógicos clásicos, revisiones recientes sobre formación docente y disposiciones curriculares mexicanas. Se distinguen cinco dimensiones interdependientes: juicio epistémico, revisión reflexiva, responsabilidad ética, deliberación dialógica y contextualización histórico-comunitaria. La contribución propuesta no reside en descubrir estas dimensiones, ya presentes en la literatura, sino en formular una matriz de restricciones recíprocas para analizar decisiones profesionales y vincularlas con cursos concretos de la Licenciatura en Educación Preescolar de 2022. Se ilustran sus posibilidades ante dilemas de exclusión escolar, planeación didáctica y uso de inteligencia artificial generativa. El marco ofrece preguntas para la formación normalista e hipótesis susceptibles de indagación; no se afirma su eficacia ni se generalizan resultados empíricos.

Palabras clave: pensamiento crítico; alteridad; formación inicial docente; ética educativa; Nueva Escuela Mexicana.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

INTRODUCCIÓN

Formar docentes críticos no consiste únicamente en enseñarles a detectar errores argumentativos ni en promover su adhesión a determinada visión de la sociedad. Las decisiones que enfrentan quienes enseñan exigen simultáneamente valorar evidencias, interpretar situaciones singulares, escuchar a personas afectadas y justificar actuaciones ante una comunidad. El problema es particularmente visible cuando una solución didáctica aparentemente eficaz entra en conflicto con la inclusión, la dignidad o los saberes del contexto.

El pensamiento reflexivo de Dewey (1910) y las definiciones de Ennis (1985) y Facione (1990) sitúan la evaluación de razones, la inferencia y la autorregulación en el núcleo de la criticidad. La formación profesional introduce además el examen de la acción situada (Schön, 1983), mientras que Freire (1970/2005), hooks (2010) y Bárcena y Mélich (2000) problematizan la relación educativa desde el diálogo, el poder y la responsabilidad ante el otro. Estos enfoques no son equivalentes: una afirmación puede estar bien argumentada y, sin embargo, haberse producido ignorando a quien afectará; del mismo modo, escuchar todas las voces no vuelve verdaderas todas las afirmaciones.

El debate contemporáneo impide declarar novedosa, por sí misma, la integración de lo cognitivo y lo ético. Huang y Sang (2023) revisaron 43 estudios y distinguieron sentidos lógicos y valorativos del pensamiento crítico; Fandiño Parra et al. (2021) identificaron en experiencias latinoamericanas el predominio de abordajes cognitivos y la limitada atención a componentes actitudinales y emocionales. Cananau et al. (2025), en documentos sobre prácticas profesionales suecas, observaron orientaciones socioéticas que desbordan las habilidades argumentativas. La revisión de Bubikova-Moan et al. (2026), con 208 estudios, confirma heterogeneidad conceptual y metodológica; García-Martínez y Reyes-Cabrera (2026) muestran debates semejantes en formación de docentes de preescolar. Por tanto, el vacío abordado aquí es delimitado: falta precisar, en la argumentación de este manuscrito, cómo se condicionan mutuamente los componentes epistémicos y ético-relacionales al juzgar situaciones profesionales en un currículo normalista concreto.

En México, el Acuerdo 14/08/22 sitúa el pensamiento crítico como eje articulador de la educación básica; el Acuerdo 16/08/22 establece los planes para la formación inicial del magisterio, incluido el de Educación Preescolar. No son normas intercambiables: una regula el trayecto escolar de niñas y niños y la otra la formación del futuro profesorado. El Acuerdo 08/07/26, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 7 de agosto de 2026, introdujo modificaciones puntuales al Acuerdo 16/08/22, incluidas disposiciones de flexibilidad curricular; no reemplazó la distinción entre ambos niveles formativos (SEP, 2022a, 2022b, 2026).

La pregunta que orienta el artículo es: ¿en qué condiciones puede articularse un pensamiento crítico epistémicamente exigente y éticamente responsable en el juicio profesional de estudiantes normalistas? El objetivo es construir y discutir una matriz conceptual aplicable a dilemas de la formación inicial docente, tomando como caso normativo la Licenciatura en Educación Preescolar. La tesis sostiene que el juicio profesional crítico requiere cinco dimensiones distinguibles que se regulen recíprocamente: ninguna valida por sí sola una decisión, pero cada una detecta una clase de insuficiencia que las demás podrían pasar por alto.

METODOLOGÍA

Se desarrolla un artículo de reflexión teórico-conceptual, no un estudio de campo ni una revisión sistemática. Su orientación crítico-hermenéutica combina interpretación contextual de conceptos, contraste argumental entre tradiciones y síntesis propositiva. El corpus es intencional y no exhaustivo; por ello no se informa un flujo PRISMA ni se atribuye representatividad bibliométrica a los textos analizados.

Para esta reconstrucción se aplicaron cuatro criterios explícitos de inclusión: (1) obras que definen las condiciones del juicio crítico, (2) fuentes que problematizan responsabilidad, diálogo o historicidad en educación, (3) revisiones e investigaciones recientes pertinentes para formación inicial docente, y (4) documentos oficiales del currículo mexicano directamente vinculados al caso. Se privilegian textos fundacionales cuando su función es genealógica y publicaciones de 2021–2026 cuando se examina el debate vigente. Se excluyen

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

afirmaciones generales sobre juventud o tecnología sin respaldo y fuentes ajenas a la pregunta central. La selección es argumentativa, no un muestreo estadístico.

La suficiencia del corpus se juzga por su capacidad de cubrir los enfoques que resultan indispensables para la pregunta —lógico-epistémico, reflexivo-profesional, crítico-dialógico, ético-relacional e histórico-contextual— y por la presencia de investigaciones actuales que cuestionan la supuesta novedad de su combinación. No se seleccionan autores para producir consenso: las discrepancias se conservan como límites de interpretación. En consecuencia, las conclusiones se restringen a la plausibilidad y utilidad analítica de la síntesis, no a la exhaustividad de la producción científica.

El procedimiento consta de cuatro operaciones rastreables: definición de cada concepto según su tradición; contraste de similitudes y divergencias; formulación de reglas de relación entre dimensiones; y aplicación interpretativa a dos dilemas pedagógicos y a cursos identificables del plan normalista. Como criterios de calidad se consideran coherencia interna, capacidad de responder a objeciones, fidelidad a la diferencia entre autores y explicitación del alcance de las inferencias. La Tabla 1 registra el producto comparativo de la segunda operación.

La relación entre tradiciones se construye por analogía limitada de problemas profesionales, no por equivalencia doctrinal. Las exigencias de justificación de Facione no derivan de la ética de Lévinas, ni la responsabilidad ante el otro sustituye la comprobación de hechos. Se comparan funciones diferenciadas —evaluar proposiciones, revisar presupuestos, atender consecuencias y deliberar públicamente— que pueden converger en una decisión docente sin fundirse en una única teoría filosófica. El criterio de articulación es la posibilidad de señalar insuficiencias concretas del juicio, manteniendo desacuerdos sobre los fundamentos últimos de cada tradición.

Tabla 1

Perspectivas teóricas del pensamiento crítico: aportes conceptuales y limitaciones para la formación docente

Perspectiva / fuentes	Aporte central	Límite que debe evitarse
Lógico-epistémica: Dewey; Ennis; Facione	Validez de razones, evidencia y revisión de juicios.	Suponer que un buen argumento agota la responsabilidad educativa.
Profesional-reflexiva: Schön; Önal	Juicio en la práctica y posibilidad de aprender a revisar decisiones.	Equiparar introspección con análisis justificado.
Crítico-dialógica: Freire; hooks	Problematización, deliberación y poder en las relaciones educativas.	Confundir diálogo con unanimidad o adhesión doctrinal.
Ético-relacional: Lévinas; Bárcena y Mélich; Biesta	Atención a la alteridad y a quienes son afectados por una decisión.	Sustituir evidencias por intenciones moralmente loables.
Histórico-contextual: Zemelman; Quintar; SEP	Situar problemas, voces y condiciones institucionales.	Tratar el origen comunitario de un saber cómo prueba suficiente de verdad.

Nota. Matriz de elaboración conceptual basada en las fuentes citadas. No constituye una codificación reproducible de la totalidad de la literatura publicada

La Tabla 1 muestra una divergencia irreductible: la corrección de una inferencia es evaluable mediante razones y pruebas, mientras que el reconocimiento del otro impone una pregunta normativa sobre el trato digno. El artículo no deduce una dimensión de otra; sostiene que ambas pueden limitar una decisión profesional por motivos distintos.

RESULTADOS

Cinco dimensiones y sus reglas de articulación

El resultado del contraste no es un inventario de virtudes, sino una propuesta de condiciones recíprocas del juicio profesional. La dimensión epistémica exige que las decisiones se apoyen en evidencia adecuada, inferencias justificadas y criterios públicos de revisión. De Dewey (1910) a Facione (1990), pensar críticamente requiere distinguir la fuerza de una razón de la convicción con que se enuncia. En educación preescolar, por ejemplo,

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

diagnosticar una dificultad de aprendizaje demanda evidencias observables y prudencia interpretativa antes que etiquetas apresuradas.

La dimensión reflexiva introduce una obligación de segundo orden: someter a examen los propios supuestos, sesgos y respuestas habituales. Schön (1983) permite comprender que el conocimiento profesional se reconstruye ante situaciones inciertas. La formación normalista exige describir qué se hizo, por qué se hizo, qué alternativa era plausible y qué información obligaría a corregir la decisión. La revisión no se confunde con simple introspección: debe producir razones susceptibles de discusión.

La dimensión ética pregunta quién podría resultar invisibilizado o perjudicado por una decisión formalmente consistente. La alteridad de Lévinas (1961/1977) y la responsabilidad pedagógica explorada por Bárcena y Mélich (2000) no aportan una escala para verificar proposiciones empíricas; recuerdan, más bien, que quien enseña responde ante sujetos que no pueden reducirse a categorías administrativas. Biesta (2022) profundiza la pregunta por el encuentro educativo con el mundo y sus exigencias. De aquí surge una distinción: la corrección epistémica es necesaria para decidir bien, pero la adecuación profesional debe considerar también a las personas afectadas.

Por ello conviene diferenciar dos objetos de evaluación. Una afirmación como «la niña no comprende la actividad» exige examinar observaciones y contraejemplos; una medida como «separarla permanentemente del grupo» exige, además, considerar proporcionalidad, derechos, alternativas y efectos relacionales. No toda evaluación ética es pensamiento crítico en sentido estricto: se incorpora al dispositivo únicamente cuando revisa públicamente la justificación y las consecuencias de un juicio profesional situado.

La dimensión dialógica hace públicas las razones y permite confrontarlas con la pluralidad de perspectivas. Freire (1970/2005) y hooks (2010) aportan herramientas para reconocer que no toda voz posee el mismo poder de intervenir. Sin embargo, diálogo no equivale a relativismo: reconocer a un interlocutor no obliga a aceptar su afirmación cuando carece de apoyo. Son condiciones mínimas de la deliberación explicitar el desacuerdo, evitar la descalificación, responder objeciones y justificar las decisiones finales.

La dimensión histórico-comunitaria sitúa problemas y argumentos en relaciones institucionales, culturales y materiales. Zemelman (2011) y Quintar (2006) permiten reconocer que categorías aparentemente neutrales pueden ocultar decisiones históricas. Esto no autoriza a idealizar cualquier práctica comunitaria: los saberes situados enriquecen la interpretación, pero sus afirmaciones también pueden discutirse mediante evidencias y criterios compartidos.

Las relaciones entre dimensiones constituyen el argumento distintivo: la dimensión epistémica impide que la ética derive en buenas intenciones sin razones; la ética cuestiona juicios técnicamente válidos que desconocen la dignidad de alguien; la reflexividad vuelve revisables ambas; el diálogo somete sus fundamentos a voces diversas; y la contextualización pregunta si las razones y medidas son apropiadas para la situación real. El marco opera como una matriz de control recíproco, no como una nueva definición universal ni como prueba de que estas dimensiones no habían sido articuladas anteriormente.

Si dos dimensiones arrojan recomendaciones aparentemente incompatibles, no se establece una jerarquía automática ni se resuelve el desacuerdo mediante votación. El procedimiento propuesto consiste en explicitar la evidencia y su incertidumbre; identificar a quienes soportarán los efectos; comparar alternativas menos lesivas; someter razones y objeciones al diálogo; y dejar constancia de la decisión provisional y de las condiciones para revisarla. La responsabilidad ética no habilita afirmaciones fácticas sin prueba y la solidez de una prueba no determina por sí sola una intervención legítima.

Tabla 2

Criterios de aplicación de las dimensiones del pensamiento crítico al juicio profesional docente

Dimensión	Pregunta de revisión	Evidencia argumental esperada
Epistémica	¿Qué sabemos, con qué fuentes y qué podría refutarnos?	Registros pertinentes, contraste de explicaciones, incertidumbres.
Reflexiva	¿Qué supuesto mío condiciona la interpretación?	Alternativa considerada y motivo para revisar el juicio.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

Ética	¿A quién afecta y qué voz falta?	Examen de consecuencias y reconocimiento de la persona.
Dialógica	¿Qué objeciones fueron escuchadas y respondidas?	Deliberación documentada, desacuerdos y justificación.
Histórico-comunitaria	¿Qué condiciones locales e institucionales importan?	Descripción del entorno y límites de transferibilidad.

Nota. Elaboración propia a partir de la articulación teórica de las dimensiones epistémica, reflexiva, ética, dialógica e histórico-comunitaria del pensamiento crítico. Las preguntas de revisión y las evidencias argumentales esperadas constituyen criterios orientativos para el análisis del juicio profesional docente y no corresponden a un instrumento validado empíricamente.

La Tabla 2 distingue preguntas de análisis y huellas documentales posibles; no constituye un instrumento validado. Su utilidad pedagógica podrá indagarse en portafolios reflexivos, diarios de práctica, debates de casos o proyectos comunitarios, siempre que se defina antes cómo se evaluará cada dimensión.

Para una futura validación, sería necesario someter las preguntas a juicio de especialistas, precisar unidades de análisis de portafolios y diarios, examinar acuerdo entre evaluadores y contrastar si las cinco categorías aportan información discriminable. Hasta entonces, las «evidencias» de la Tabla 2 son ejemplos de rastros argumentales, no indicadores psicométricos ni una escala de puntuación

DISCUSIÓN

Contribución frente a modelos existentes

La literatura actual obliga a formular una aportación modesta pero verificable. Huang y Sang (2023) destacan la pluralidad de sentidos del pensamiento crítico; Bubikova-Moan et al. (2026) advierten la heterogeneidad del campo; y Cananau et al. (2025) muestran que la formación profesional ya reconoce dimensiones socioéticas. En consecuencia, sería incorrecto sostener que incorporar ética, reflexión o contexto al pensamiento crítico es, por sí mismo, una innovación original. La contribución de este artículo es estructurar preguntas de control recíproco y mostrar cómo pueden emplearse para exponer carencias de un juicio docente: fundamentación sin reconocimiento, escucha sin evaluación de pruebas o crítica contextual sin examen de contraargumentos.

Las investigaciones recientes también invitan a moderar expectativas. Önal (2025) estudió una formación de diez semanas con futuros docentes y documentó cambios diferenciados entre habilidades y disposiciones, lo cual muestra que no deben suponerse avances idénticos en todas las dimensiones. García-Martínez y Reyes-Cabrera (2026) revisaron estudios centrados en preescolar e identificaron enfoques cognitivos, éticos y sociocríticos, así como dificultades institucionales. El marco aquí propuesto es, por tanto, una hipótesis organizadora de la formación y no la demostración de un método superior.

Articulación con cursos de la Licenciatura en Educación Preescolar

El mapa oficial de cursos de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio identifica espacios donde la matriz puede discutirse, sin alterar los programas establecidos: «Filosofía y sociología de la educación» y «Análisis de prácticas y contextos escolares» (segundo semestre); «Interculturalidad crítica y atención de la diversidad» (cuarto); «Investigación e innovación de la práctica docente» (quinto); y «Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria» (sexto) (DGESuM, s. f.). La relación que sigue es una sugerencia analítica de los autores, no una prescripción ya contenida en esos cursos.

En «Filosofía y sociología de la educación», la comparación de teorías podría hacer explícitas las diferencias entre verdad, justificación y responsabilidad. «Análisis de prácticas y contextos escolares» ofrece la posibilidad de confrontar observaciones, interpretaciones y prejuicios. «Interculturalidad crítica y atención de la diversidad» abre dilemas sobre el reconocimiento de voces y las exigencias de evidencia; «Investigación e innovación de la práctica docente» puede exigir que el alumnado justifique decisiones con registros y objeciones; y «Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria» facilita preguntar qué saberes y consecuencias de una propuesta han sido considerados. La

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

flexibilidad curricular actualizada en 2026 invita a revisar periódicamente la versión vigente de cada programa.

Como actividad formativa ilustrativa en «Investigación e innovación de la práctica docente», los estudiantes podrían analizar registros anonimizados de una situación de participación desigual. Elaborarían una hipótesis inicial, identificarían evidencias que la contradicen, escucharían interpretaciones alternativas y redactarían una decisión pedagógica con posibles efectos y criterios de seguimiento. El producto sería un portafolio breve con registros, mapa de alternativas y justificación revisada. Se trata de una secuencia propuesta, no de una actividad prescrita por la SEP ni de una intervención ya evaluada.

Dos dilemas ilustrativos

Primer dilema: una estudiante normalista observa que una niña participa poco y recibe la etiqueta de «desinteresada». La exigencia epistémica obliga a observar distintas situaciones y explicaciones alternativas; la reflexiva pregunta por expectativas adultas sobre la participación; la ética examina cómo afecta la etiqueta a la niña; la dialógica abre intercambio con quienes la conocen; y la histórico-comunitaria considera lengua, cultura y organización del aula. La salida no está predeterminada: debe justificarse con información y atención a los efectos de la decisión.

Aquí puede aparecer una tensión real: los registros disponibles podrían sugerir que retirar temporalmente a la niña de una actividad facilita completar una evaluación individual, mientras la perspectiva ética advierte riesgos de estigmatización. La deliberación compararía la calidad de esa evidencia, las posibilidades de evaluación dentro del grupo y las opiniones pertinentes, sin confundir la voz de la niña con prueba de una hipótesis diagnóstica. Podría elegirse una observación alternativa de menor impacto y programar una nueva revisión; esa salida es provisional y depende de las circunstancias.

Segundo dilema: un grupo utiliza inteligencia artificial generativa para preparar actividades. Corresponde comprobar la exactitud de los materiales, reconocer posibles sesgos, verificar su pertinencia para la infancia, explicitar la intervención de herramientas digitales y preguntar si favorecen o empobrecen la deliberación entre futuros docentes. La UNESCO (2023) advierte que la evaluación educativa de la tecnología requiere atender contextos y condiciones de uso, no atribuirle efectos uniformes.

Objeciones y límites

La primera objeción es la expansión indebida del concepto: si toda cualidad buena se denomina pensamiento crítico, el término pierde precisión. La respuesta consiste en conservar como condición indispensable la evaluación de razones y utilizar las otras dimensiones para juzgar la pertinencia profesional y pública de su aplicación. Una segunda objeción advierte que un enfoque ético podría imponer una ideología. La respuesta es mantener derecho al desacuerdo, revisión de supuestos y exigencia de contraargumentos incluso frente a posiciones de los formadores.

Existe, por último, un límite de inferencia: un análisis conceptual basado en fuentes intencionales no permite afirmar qué ocurre en las aulas normales mexicanas ni que el marco mejore los aprendizajes. La investigación futura podría comparar portafolios de práctica mediante criterios explícitos, recoger deliberaciones sobre dilemas y someter la matriz a revisión de docentes y estudiantes. También deberá explorar si cada dimensión aporta información distinta y si el dispositivo es viable en contextos diversos.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico en la formación docente necesita un núcleo epistémico inequívoco: ofrecer razones, valorar pruebas y admitir correcciones. En el ejercicio profesional, ese núcleo resulta insuficiente cuando se desconoce a las personas afectadas, se omiten objeciones o se desatienden las condiciones de la situación educativa.

La principal aportación del manuscrito es una matriz de cinco dimensiones —epistémica, reflexiva, ética, dialógica e histórico-comunitaria— concebidas como controles recíprocos del juicio profesional. No reclama descubrir por primera vez sus componentes; propone una relación argumentada entre ellos, preguntas de aplicación y una vinculación contextual con cursos concretos de la Licenciatura en Educación Preescolar.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

Su valor es teórico y orientador: no se dispone de validación empírica de la matriz. La agenda inmediata consiste en discutirla con comunidades normalistas, examinar su pertinencia en prácticas y proyectos formativos y contrastar si permite mejorar la explicitación de razones, la escucha de objeciones y la responsabilidad de las decisiones pedagógicas.

REFERENCIAS

Arendt, H. (2005). La condición humana. Paidós. (Obra original publicada en 1958).

Bárcena, F., y Mélich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós.

Biesta, G. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.

Bubikova-Moan, J., Ferguson, L. E., y Andresen, A. (2026). The concept of critical thinking in teacher education: A systematic review. Review of Educational Research. https://doi.org/10.3102/00346543261438479

Cananau, I., Edling, S., y Haglund, B. (2025). Critical thinking in preparation for student teachers' professional practice: A case study of critical thinking conceptions in policy documents framing teaching placement at a Swedish university. Teaching and Teacher Education, 153, 104816. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104816

Dewey, J. (1910). How we think. D. C. Heath.

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM). (s. f.). Licenciatura en Educación Preescolar: Cursos del Plan 2022. Secretaría de Educación Pública. https://dgesum.sep.gob.mx/cursos42

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. Educational Leadership, 43(2), 44–48.

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

Fandiño Parra, Y. J., Muñoz Barriga, A., López Díaz, R. A., y Galindo Cuesta, J. A. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. Revista de Investigación Educativa, 39(1), 149–167. https://doi.org/10.6018/rie.416271

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970).

García-Martínez, L., y Reyes-Cabrera, W.-R. (2026). Análisis de la formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Panamericana de Pedagogía, 41. https://doi.org/10.21555/rpp.3570

hooks, b. (2010). Teaching critical thinking: Practical wisdom. Routledge.

Huang, J., y Sang, G. (2023). Conceptualising critical thinking and its research in teacher education: A systematic review. Teachers and Teaching, 29(6), 638–660. https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2212364

Lévinas, E. (1977). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme. (Obra original publicada en 1961).

Önal, İ. (2025). Building critical thinking in pre-service teachers: Dispositions, skills, and standards. PLOS ONE, 20(8), e0330536. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330536

Quintar, E. (2006). La enseñanza como puente a la vida. Instituto Politécnico Nacional / IPECAL.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022a). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5661845

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022b). Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación. https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5662825

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2026). Acuerdo número 08/07/26 por el que se modifica el diverso número 16/08/22. Diario Oficial de la Federación. https://sidof.segob.gob.mx/notas/docFuente/5795733

UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education—A tool on whose terms? https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/technology

Zemelman, H. (2011). Configuraciones críticas: Pensar epistémico sobre la realidad. Siglo XXI Editores.

FUNDING / FINANCIAMIENTO

Not applicable / No aplica.

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72

e-ISSN: 3151-8281 Vol. 3 Nº. 2 / e-72 / Jun-Dic, 2026

CONFLICT OF INTEREST / CONFLICTO DE INTERÉS

Not applicable / No aplica.

AUTHOR CONTRIBUTION / CONTRIBUCION AUTORAL

Conceptualization: Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Data curation: Josefina Xochilt Wences Román
Formal analysis: Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Research: Josefina Xochilt Wences Román
Methodology: Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Validation: Josefina Xochilt Wences Román
Display: Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez
Drafting - original draft: Josefina Xochilt Wences Román
Writing - proofreading and editing: Álvaro Augusto Álvarez Rodríguez

DOI: 10.64325/IJIP.v3i2.72