

PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN, MENCIÓN CASTELLANO Y LITERATURA

Autor: Martín J. Tenías P. (UNELLEZ)
Barinas, Venezuela
mtenias64@gmail.com

RESUMEN

Oralidad y escritura con actitud crítica es exigencia actual a estudiantes y profesionales. De allí la necesidad de contribuciones al desarrollo de las habilidades lingüísticas, discursivas y de Pensamiento Crítico (PC). Este trabajo amplía los datos obtenidos por Tenías, (2006), relacionados con los niveles del discurso de los estudiantes de la Unellez-Barinas. La codificación de datos propuesta por éste, es la base para el análisis en subproyectos pertenecientes a semestres medios de la carrera Educación, mención Castellano y Literatura, del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la Unellez – Sede Barinas, del contenido del discurso de 836 estudiantes, cursantes de Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis. Se observó que la tendencia a un PC es Baja (55%), Media (38%) y Alta (7%); pues, 55% desarrolló un discurso Reproductivo o de Ninguna categoría y 38% elaboró un discurso Reproductivo-Convergente; sólo el 7% logró un discurso Divergente o Evaluativo. Esto corroboró que los estudiantes de la mención Castellano y Literatura continúan presentando (al menos hasta el período medio de la carrera), dificultades al expresarse, además de ser poco críticos y productivos; no obstante cursar subproyectos donde el dominio comunicacional y lingüístico es un requerimiento natural.

Palabras claves: Comunicación, Lenguaje, Pensamiento Crítico, Discurso Reproductivo, Discurso Divergente, Intencionalidad, Estudiantes de Educación.

Fecha de Recepción: 22-07-2011

Aceptación: 02-08-2011

CRITICAL THINKING FOR THE CAREER EDUCATION STUDENTS, MENTION CASTILIAN AND LITERATURE

ABSTRACT

Mastery of oral and written expression with critical attitude, are current requirements to students and professionals. Hence the need in the context of comprehensive education of the individual, we contribute to the development of language skills, discursive and Critical Thinking (PC). This paper is a updating and expansion of the data obtained in the study "Language, Communication and the critical thinking" (Tenías, 2006). It is related to levels discourse of students, through an exploration in basic courses belonging to the fourth, fifth and sixth semester of career Education; mention Castilian and Literature, of Vicerrectorado of Planning and Social Development, of UNELLEZ – Barinas. To this end, we applied the technique of content analysis to 836 samples of students' discourse of the courses: Grammar I, II and Morphosyntax. It was noted that the tendency to show PC is low (55%), middle (38%) and high (7%); since, 55% developed a Reproductive discourse or of None category and 38% developed a Reproductive-Convergent discourse; only 7% achieved a Divergent discourse or Evaluative. It was confirmed that students of career Education, in Castilian and Literature continue having (at least until the semester sixth of Career), difficulties in oral expression, writing and reading, they aren't critical and productive despite attend subprojects, where skills, capabilities and abilities, communicative and linguistic, are a natural requirements.

Key words: Communication, Language, Critical Thinking, Reproductive discourse, Divergent discourse, Intention, Students of Education.

Date Received: 22-07-2011

Acceptance: 02-08-2011



INTRODUCCIÓN

Leer y expresarse discursivamente son habilidades básicas comunes a todos los perfiles profesionales. Éstas se relacionan proporcional y recíprocamente con el desarrollo del pensamiento crítico, tal como muestra el Anexo 1. Por tanto, las restricciones, limitaciones o debilidades en el lenguaje afectan el desarrollo de las formas de pensamiento y viceversa. Por eso se afirma que promover el pensamiento crítico provee al estudiante de las herramientas para optimar su proceso de autocorrección lingüística y comunicacional.

Producto del creciente interés nacional por adaptar las universidades a nuevos paradigmas que permitan generar respuestas a las exigencias sociales de individuos y profesionales críticos, autónomos, capaces de crear y comunicar ideas personales; a partir de 1998 en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ), se inició un proceso de Evaluación Curricular durante el cual se diagnosticó que el diseño curricular no estaba formando el profesional integral necesitado en estos momentos y requerido para el futuro. Se apreció que los rasgos de originalidad, crítica, análisis y reflexión estaban ausentes en un 91% de los subproyectos, incluyendo el subproyecto Lenguaje y Comunicación, (UNELLEZ, 1999a, 1999b, 2000).

Estos resultados contrastan con la afirmación de TERÁN y BERMÚDEZ (2001), respecto a que los diseños instruccionales deben estar orientados y adecuados al perfil profesional del egresado y a las demandas de un contexto que exige la participación en la realidad social de sujetos críticos.

La presunción de que a través de la práctica, podrán desarrollarse habilidades frecuentes a los procesos de lectura, expresión y pensamiento, es común a De Bono, (1981); Santelices, (1989); La Asociación Norteamericana de Filosofía, (1990); Luzardo, (1991); Machado, (1993); Sánchez, (1996); Hernández y Durán, (1997); Alvarado, (1999); Sambrano, (1999); Chávez, (2000); De Luca,

(2000); Muñoz, (2001); Ramos, (2001); Terán y Bermúdez, (2001); Sánchez, (2002); González, (2003); Jiménez, (2003); Parra y Lago de V., (2003). De sus aportes se desprende que las habilidades lingüísticas, comunicacionales y de pensamiento son susceptibles de potenciación durante el proceso de instrucción.

Sus experiencias y opiniones son aliciente para proponer el desarrollo del pensamiento crítico como una acción de obligatoria realización en el nivel universitario a través del currículo; específicamente de los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura, de la Unellez.

En consecuencia, vista la vigencia de los requerimientos socio-educativos, la información originada del proceso de Evaluación Curricular, así como del trabajo de investigación “El lenguaje, la comunicación y el pensamiento crítico” (TENÍAS, 2006), se estableció la necesidad de actualizar y ampliar los datos obtenidos en ésta última. Esto se realizó a partir de una revisión de muestras discursivas estudiantiles generadas en subproyectos básicos de la carrera Licenciatura en Educación, mención Castellano y Literatura, ubicados en los semestres medios del plan de estudio: Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis; con el propósito de identificar y describir las características que el pensamiento crítico adopta en el contexto señalado.

Pensamiento Crítico

Cada día hay más conciencia de la importancia que la pericia comunicacional tiene en la obtención de beneficios personales, sociales y culturales. El mundo actual demanda estar bien informado, asimismo expresarse en forma correcta y adecuada. Para ambos requerimientos se hace obligatorio poseer ideas y opiniones individuales, defenderlas y argumentarlas; igualmente entender, analizar y evaluar las ajenas. Es decir, hay que aprender a razonar y a lograrlo, constituir esta conducta en hábito.



El pensamiento crítico forma parte de esa maestría comunicacional demandada; es la clave en la formación del ciudadano reflexivo y creativo en la actual sociedad, puesto que el individuo con estas características, estará definido por la puesta en práctica de un conjunto de actividades mentales de elaboración, compuestas a su vez por juicios y análisis de situaciones complejas, acordes con distintos niveles de comprensión. El pensamiento crítico constituye la habilidad de pensar precisa e imparcialmente, en un marco perceptivo y conceptual lo suficientemente amplio donde confluyan puntos de vista y referenciales opuestos o contradictorios, en claro reflejo de la realidad cotidiana.

Es definido por PAUL y ELDER (2003: 4), como “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (p. 4). Agregan como características de un pensador crítico: la formulación de problemas y preguntas vitales, la claridad y precisión, la organización, valoración e interpretación de información, el uso de ideas abstractas, la construcción de conclusiones y propuesta de soluciones con argumentos, reconociendo y evaluando sus implicaciones y consecuencias prácticas.

Según Facione (2007: 21), el pensamiento crítico “es el juicio auto regulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio.”

El pensamiento crítico representa una conducta cognitiva que funciona como precondition para autoexpresarse a través de un diálogo reflexivo y constructivo, surgido de consideraciones racionales con vistas a la elaboración de pensamientos argumentados, orientados a persuadir, convencer o simplemente

informar.

TENÍAS (2006: 56), define pensamiento crítico como “la capacidad para generar procesos cognitivos basados en el Análisis, la Crítica, y la Creatividad”. La representación tridimensional de pensamiento crítico que propone (Anexo 2), constituye una síntesis del funcionamiento intelectual, donde se distinguen sus dimensiones constitutivas e insinúan los procesos descriptivos, explicativos y predictivos que su relación concibe. En ese mismo orden de ideas, considera como Análisis, al distinguir, jerarquizar y relacionar componentes de una situación; precisa como Crítica, al generalizar, diferenciar y valorar situaciones cognitivas entre sí, a partir de argumentaciones divergentes y/o convergentes. Asume la Creatividad, como la habilidad para formular y expresar argumentos personales y pertinentes teniendo como base la generación de inferencias.

Tipos de Discurso

Para hablar sobre la clasificación de los discursos, es necesario referir a Guilford, (Cfr. TERÁN y BERMÚDEZ, 2001), quien define una tipología del aprendizaje en la cual, éste es Reproductivo cuando la información retenida, almacenada y posteriormente evocada, se basa en operaciones de comprensión y entendimiento. Un aprendizaje se considera Productivo si tras el procesamiento de información mnemónica se crea una nueva coherente, pertinente y apegada a principios, postulados, leyes, convencionalmente aceptados. Este segundo tipo de aprendizaje se expresa en forma de productos discursivos convergentes, divergentes y evaluativos.

Los productos Convergentes: suponen la existencia de respuestas correctas predeterminadas y apegadas a verdades universales y locales. Se materializan en la derivación interpretativa de la información y la aplicación de estructuras conceptuales y/o metodológicas. A diferencia de



los productos Divergentes, que son la información nueva surgida de la ya conocida; constituyen múltiples repuestas no esperadas bajo el patrón de las supuestas, repuestas originales que pueden constituir alternativas de solución, los Evaluativos son el tipo de productos que implica producir una información derivada y valorada de acuerdo con los juicios y criterios contenidos en otra.

Al aplicar la tipología descrita del aprendizaje al contenido de producciones o muestras discursivas, se derivan modalidades de discurso cuyos indicadores son congruentes con los tipos de aprendizaje (Anexo 3), y con las habilidades exigidas, tanto lingüísticas (morfológicas, sintácticas y semánticas) como discursivas, distintivas de cada tipo de discurso. (Anexo 4).

TERÁN y BERMÚDEZ (2001: 44) afirman que:

Tanto la Producción Convergente como la Divergente, implican procesos creadores, pero la convergente acentúa la creación de respuestas cuya necesidad se supone preexistente y por tanto debe ajustarse a imperativos lógicos. La producción divergente y evaluativo, supone lógica en la respuesta, pero no apegada a la preexistente, sino a posibles derivaciones no pautadas, no previstas, pero que resultan factibles.

Por lo tanto y en concordancia con el mismo autor, los discursos deseados y evaluados en el ámbito universitario deberían enmarcarse con preferencia en las categorías del tipo divergente y evaluativo; los convergentes deberían figurar en poco porcentaje, sólo como medios para alcanzar elaboraciones divergentes y evaluativas. Se desprende de lo anterior que el logro de aprendizajes divergentes y evaluativos así como la construcción de discursos de idénticas modalidades, implican una tendencia alta de la producción discursiva hacia el pensamiento crítico.

METODOLOGÍA

El estudio constituyó una investigación de campo conforme a lo planteado por ARIAS (2004), acompañado de un diseño documental de fuentes mixtas.

Debido a que el discurso refleja actitudes, valores y creencias de personas, grupos y/o comunidades, el estudio se apoyó en el Análisis de Contenido para determinar las características propias del pensamiento crítico presentes en la muestra del estudio. A tal fin, se analizó el contenido de los instrumentos de evaluación aplicados en los subproyectos Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, tomando como base los indicadores para la codificación de muestras discursivas (Anexo 3) propuestos por TENÍAS (2006), desprendidos de la tipología del aprendizaje de Guilford y proyectada en las producciones discursivas en relación con las habilidades lingüísticas y discursivas.

Los instrumentos tuvieron como característica común ser del tipo cuestionario autoadministrado, compuestos por preguntas de desarrollo, en cuya respuesta el encuestado debía referir, relacionar, comprender, interpretar, analizar, sintetizar y evaluar, información previa y nueva; también, dominar principios básicos de redacción (estructuras expositivas, unidad, logicidad, coherencia, concordancia, puntuación, conectivos y relacionantes). Fueron aplicados tras períodos dedicados al comentario de temas previamente acordados, con el objetivo de evaluar la transferencia del contenido de los subproyectos en estudio a situaciones de construcción discursiva.

La muestra calificada como no-probabilística estuvo constituida por 836 estudiantes inscritos en los subproyectos Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, de la carrera Educación mención Castellano y Literatura, durante los períodos académicos 2009-I, 2009-II, 2010-I y 2010-II.



RESULTADOS

Los tipos de discurso se concentraron significativamente en la categoría media o central, C: 38% (Discurso Reproductivo-Convergente); categoría D: 26% (Discurso Reproductivo), y categoría E: 29% (Ninguno). La mayoría se ubicó en los 2 últimos tipos de discurso o categorías más bajas: Discurso Reproductivo (D) y Ninguno (E): 55%. No hubo muestras con características de los tipos altos, A y B.

Esto permite inferir que los actos de habla son limitados en cuanto al desarrollo de ideas en términos de evaluación y divergencia (categorías A y B, respectivamente), que son las manifestaciones discursivas que distinguen un pensamiento crítico.

La concentración de frecuencias en las categorías más bajas: D (Discurso Reproductivo) y E (Ninguno), permite inferir que se está formando un profesional acrítico, poco creativo, dúctil y repetitivo. También, corroborar que los estudiantes de la carrera Educación, mención Castellano y Literatura, a pesar de cursar subproyectos donde la exigencia y demostración de poseer marcadas capacidades, habilidades y destrezas, tanto comunicacionales como lingüísticas, son una condición natural continúan presentando (al menos hasta el período medio de la carrera), dificultades al expresarse oralmente, escribir y leer, además de ser poco críticos y productivos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El Pensamiento Crítico está relacionado directamente en términos de relatividad y determinismo con el lenguaje y la comunicación: para pensamientos más profundos, un lenguaje más elaborado; para una mejor comunicación, un mejor lenguaje; para un pensamiento más estructurado, hechos del habla más conscientes, consistentes, coherentes y pertinentes.

Por eso, debe promoverse la participación del estudiante de la carrera Educación, mención Castellano y Literatura, de la Unellez, en actividades que le permitan desarrollar su potencialidad comunicacional, lingüística y de pensamiento; puesto que las habilidades y destrezas relacionadas con estas potencialidades constituyen herramientas básicas para desempeñarse eficazmente en el ambiente universitario y profesional.

De acuerdo con los datos obtenidos, los subproyectos Gramática I, Gramática II y Morfosintaxis, ameritan que al seleccionar estrategias didácticas se opte por aquellas cuyo diseño considere procesos que estimulen al estudiante a identificarse con lo estudiado y su aplicabilidad (análisis y creatividad), con énfasis en el logro de producción discursiva divergente y evaluativa. Así se contribuirá a satisfacer la exigencia de individuos y profesionales críticos, autónomos, capaces de elaborar y comunicar sus ideas. Todo esto enmarcado en la fundamentación curricular de la Unellez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarado, M. y Cortés, M. (1999, noviembre). **La Escritura en la Universidad.**

Repetir o Transformar. Ponencia presentada en II Jornadas Académicas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación. [Página web en línea] Disponible en:

http://www.fsoc.uba.ar/publi/csoc/boletin43/01_Alvarado_Cort%E9s.htm

Arias, F. (2004). **El Proyecto de Investigación Introducción a la Metodología Científica.** (4ª ed.). Caracas, Venezuela: Episteme.

Asociación Norteamericana De Filosofía. (1990). **Critical Thinking: a Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction.** González, H. (2002). (Trad.). Estados Unidos de América: Universidad del Estado de la Florida. [Página web en línea] Disponible en:



- www.eduteka.org/ediciones/reportaje_febrero02.htm.
- Cequea, E. y Molina, D. (2003). **Evaluación Curricular de la UNELLEZ. Barinas.** Barinas, Venezuela: UNELLEZ.
- De Bono, E. (1981). **Método para aprender a pensar.**
- Díaz Barriga, F., Lule, L., Pacheco, D., Rojas, S. y Saad, E. (2003). **Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior.** (9ª ed.). México: Trillas.
- Facione, P. A. (2007). **Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?** Ensayo. Versión 2007 en español. [Página web en línea] Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php>
- González, E. (2003, marzo 27). **Desarrollo de Habilidades del Pensamiento en el Aula.** Conferencia dictada en Taller Didáctica de la Lógica, Universidad Autónoma de México. México. [Página web en línea]. [Página web en línea] Disponible en: www.filosoficas.unam.mx/~Tdl/03-1/0327Eloisa.html.
- Hernández, C. y Durán, G. (1997). **Educación Creatividad y Cerebro.** Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Jiménez, C. (2003). **Neuropedagogía, Lúdica y Competencias.** (19ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Lomas, C. (1999). **Cómo Enseñar a Hacer Cosas con las Palabras.** (2ª ed.). España: Paidós.
- Luzardo, L. (1991). **Un Nuevo Método en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.** Tesis para optar al ascenso a Profa. Titular. Universidad Central de Venezuela Facultad de Medicina, Caracas.
- Machado, L. (1993). **La Revolución de la Inteligencia (El Derecho a Ser Inteligente).** Caracas: Planeta.
- Montoya, V. (2001). **Lenguaje y Pensamiento.** Revista Sincronía, Otoño 2001 Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de

Guadalajara, Jalisco. México. [Revista digital en línea] Disponible en:
<http://sincronia.cucsh.udg.mx/fall01.htm>.

Marciales, G. (2003). **Pensamiento Crítico: Diferencias en Estudiantes Universitarios en el Tipo de Creencias, Estrategias e Inferencias en la Lectura Crítica de Textos**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. [Página web en línea] Disponible en:
<http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26704.pdf>

O'Connor, J. y Seymour, J. (1996). **PNL para Formadores**. España: Urano.

Parra, E. y Lago De Vergara, D. (2003). **Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes Universitarios**. Facultad de Medicina, Universidad de Cartagena. Colombia. [Página web en línea] Disponible en:
http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol17_2_03/ems09203.htm.

Paul, R. y Elder, L. (2003). **La Mini-Guía para el Pensamiento Crítico. Conceptos y Herramientas**. Fundación para el Pensamiento Crítico. [Página web en línea] Disponible en: www.criticalthinking.org.

Sambrano, J. y Steiner, A. (1999). **Los Mapas Mentales, Agenda para el Éxito**. Caracas, Venezuela: Alfadil Ediciones.

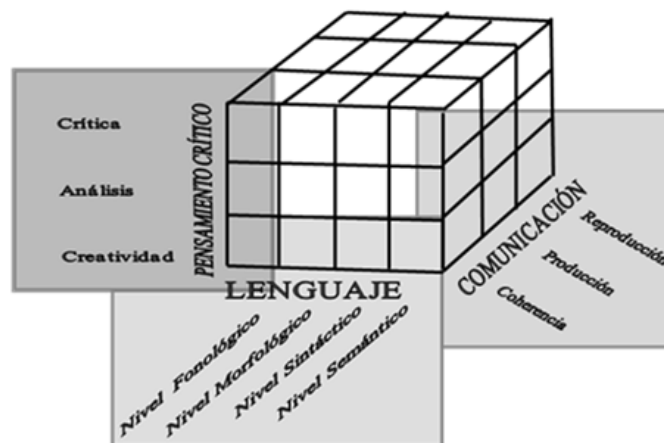
Sánchez, V. (2002, octubre 24). **El Enfoque del Pensamiento Crítico para Desarrollar Habilidades de Pensamiento a través de un Material Curricular**. Conferencia dictada en Colegio de Ciencias y Humanidades, Plantel Vallejo, Universidad Autónoma de México.

Santelices, L. (1989, marzo). **Desarrollo del Pensamiento Crítico: su Relación con la Comprensión de la Lectura y otras Áreas del Currículum de Educación Básica**. Lectura y Vida, Revista latinoamericana de lectura, AÑO 10 (1), Asociación Internacional de Lectura. Argentina, pp. 24-28



ANEXO 1

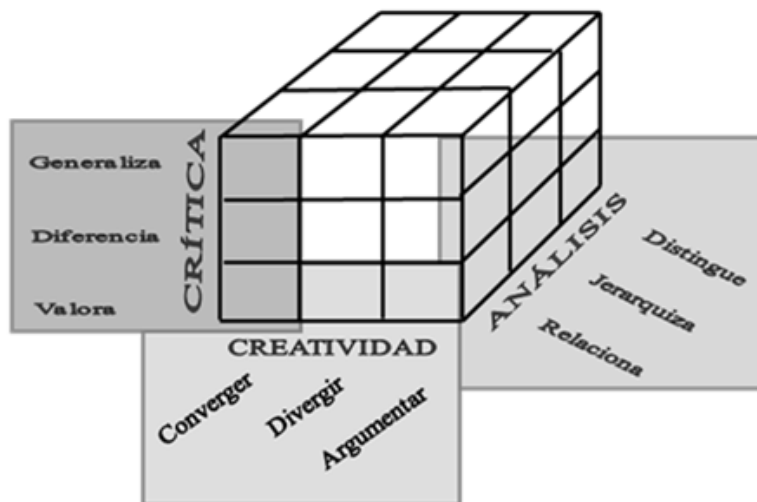
Gráfica Nº 1. Modelo Tridimensional Aplicado al Pensamiento Crítico, El Lenguaje y la Comunicación.



Fuente: Tenías, M. (2006)

ANEXO 2

Gráfica Nº 2. Modelo Tridimensional Aplicado al Pensamiento Crítico.



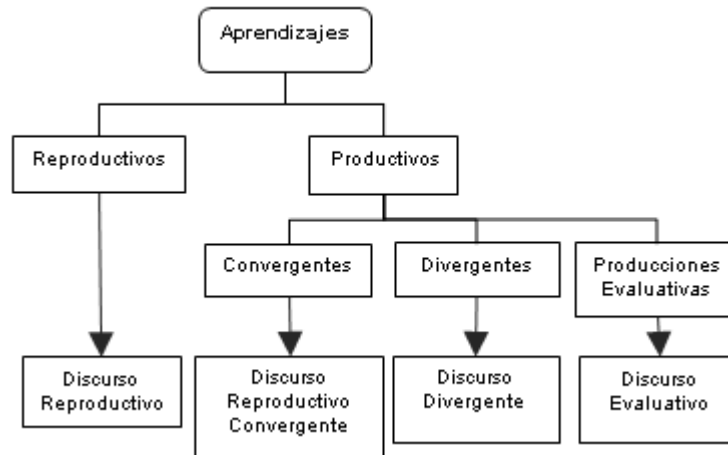
Fuente: Tenías, M. (2006)



ANEXO 3

Gráfica Nº 2.

Relación Tipos de Aprendizajes y Tipos de Discurso.



Fuente: Tenías, M. (2006)

ANEXO 4

Tabla Nº 1. Categorías de Análisis e Indicadores para la Codificación de Muestras Discursivas.

Categoría	Denominación	Indicadores	Tendencia al PC
A	Discurso Evaluativo	El estudiante usa el lenguaje adecuadamente en todos sus niveles. Exhibe juicios propios que implican valoración de planteamientos ajenos, con una argumentación organizada, unidad temática y coherencia de ideas. Usa y aplica esquemas conceptuales y metodológicos en la producción de nueva información.	Alta

C	Discurso Reproductivo-Convergente	El estudiante muestra limitaciones en el nivel semántico. Recurre a la memoria, a la repetición de contenidos sin conectores apropiados que vinculen los contenidos entre sí ni con la información dada, por lo cual no se esperan respuestas nuevas. Predominio de las estructuras de conceptualización, descripción y paráfrasis, considerando ésta como interpretación y expresión de acuerdo. Puede existir o no unidad temática general por lo que el propósito no se puede precisar.	Media
B	Discurso Divergente	El estudiante maneja adecuadamente el lenguaje en todos sus niveles. A partir de una información dada, crea otra basada en la transferencia del conocimiento. Aporta aspectos esenciales de su propia concepción e interpretación, así como del manejo que hace de la información. Pone en práctica elementos planificados y practicados previamente. Cuenta con unidad temática y con un propósito definido y desarrollado coherentemente.	Alta

E	Ninguno	El estudiante presenta dificultad para expresarse. Su conducta comunicacional es incoherente. Desconoce estructuras y relaciones básicas del idioma. No prevé necesidades de información ni recurre a la memoria, por lo que en vano intenta crear una situación discursiva.	Baja
D	Discurso Reproductivo	El estudiante reconoce y evoca información aprendida y memorizada sin hacer aportes personales. Presenta fallas en los niveles sintáctico y semántico aún cuando repita o reproduzca información. Demuestra conocer la información, mas no supera los límites de la imitación. No existe propósito definido ni unidad temática.	Baja

Fuente: Tenías, M. (2006)



Martín J. Tenías P.
e-mail: mtenias64@gmail.com

Natural de El Tigre, estado Anzoátegui. En 1986, egresa de la Universidad de Los Andes (ULA - Mérida) con el título de Licenciado en Letras, Mención Lengua y literatura Hispanoamericana y Venezolana. En 1996, logra el título de *Magíster* en Ciencias de la Educación Superior. Mención Orientación y Asesoramiento Académico, en la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales “Ezequiel Zamora” (UNELLEZ – Barinas). Actualmente participa del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Fermín Toro. Ha laborado durante 23 años como: Profesor del área Castellano y Literatura en diversas instituciones de Educación Media, Diversificada y Superior del estado Barinas. Es Profesor Asociado del Vicerrectorado de Planificación y Desarrollo Social de la UNELLEZ (Barinas), estando a su cargo los subproyectos Lenguaje y Comunicación, Gramática Castellana, Morfosintaxis, Psicolingüística, Introducción a la Literatura, Literatura Hispanoamericana y Literatura Venezolana. Ha asistido en calidad de participante y ponente en diversos eventos de Lengua y Literatura, Capacitación Docente, Metodología de la Investigación y Evaluación Curricular, actividades todas relacionadas con sus investigaciones sobre las Técnicas grupales para el autoconocimiento y satisfacción emocional; El Lenguaje, La Comunicación y el Pensamiento Crítico, y Evaluación Curricular.