

BEATRIZ HALL*
MARTA MARÍN*

LA PRESENCIA DE RELACIONES CAUSALES EN LOS TEXTOS DE ESTUDIO¹



Este trabajo forma parte de una investigación sobre los obstáculos que la retórica de los textos académicos representa para lectores poco habituados a frecuentarlos. Si bien el concepto de lectura como interacción entre lector y texto es bien conocido, se suele atribuir la responsabilidad de la incomprensión solo al lector. Sin embargo, en trabajos anteriores hemos demostrado que la presencia de “procedimientos microdiscursivos” totalmente naturalizados para los lectores habituales de estos textos configuran “modos de decir” que son obstáculos para otros lectores. En efecto, es necesario reparar en estos procedimientos para comprender las dificultades de lectura que encuentran los estudiantes. Entre estos procedimientos se hallan los diversos recursos con que se construyen lingüísticamente las relaciones de causa-efecto, una correlación lógica sumamente frecuente que muchas veces está poco explicitada. El objetivo de este trabajo, entonces, es presentar estrategias de lectura destinadas a guiar a los estudiantes para que puedan encontrar en los textos las marcas de causalidad y así ayudarlos a interpretar mejor los textos de estudio.

Introducción

Las dificultades que presentan los estudiantes cuando leen y escriben textos de estudio son ampliamente conocidas en diferentes ámbitos. Este fenómeno, denominado “analfabetismo académico”, se ha convertido en el objeto de numerosas investigaciones. En este contexto se inscribe nuestra investigación, uno de cuyos objetivos es dar cuenta de la incidencia que tienen ciertos rasgos microdiscursivos, de orden sintáctico, semántico y enunciativo –propios de esos textos–, en la lectura que hacen los estudiantes de los niveles superiores (Marín y Hall, 2003).

En el desarrollo de nuestra investigación hemos observado que los trabajos cuyo objetivo es mejorar la comprensión lectora no han prestado aún la suficiente atención a ciertos procedimientos lingüísticos presentes en los textos que se leen para estudiar. Nos referimos especialmente a los distintos modos con los cuales se materializan, las relaciones de causa–consecuencia, cuyo difícil procesamiento suele ser origen de lecturas erróneas.

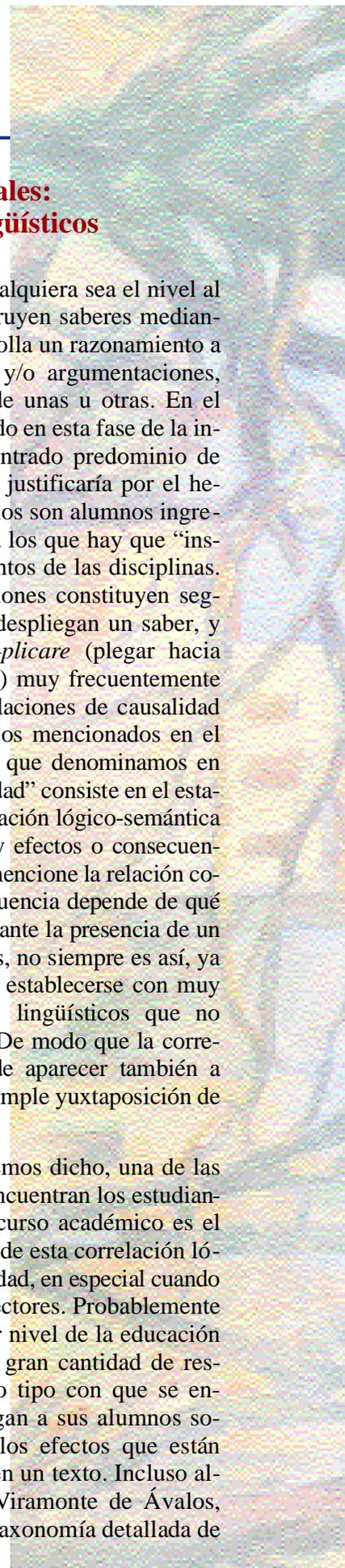
Recientemente, se han descrito dos modos de ocurrencia de estas relaciones en los textos de estudio, según sus destinatarios (García Zamora, 2004): así, se ha encontrado, por un lado, mayor presencia de conectores causales en los textos destinados a alumnos de escuela media, mientras que en los textos científicos destinados a expertos se describe una menor presencia de conectores y, correlativamente, mayor presencia de enlaces causales mediante palabras condensadoras (nominalizaciones y categorizaciones).

Por nuestra parte, hemos advertido la presencia de otros procedimientos lingüísticos que se usan para expresar la causalidad. Por eso, el objetivo de este trabajo es producir un inventario de esos procedimientos para formular, a partir de él, estrategias que faciliten la lectura de los textos de estudio. Con este propósito hemos trabajado con un corpus constituido por textos académicos de diversas disciplinas: Antropología, Sociología, Economía, Ciencias Políticas, Psicología, Historia, que forman parte de la bibliografía obligatoria para ingresar a la Universidad de Buenos Aires.

Correlaciones causales: procedimientos lingüísticos

Los textos de estudio (cualquiera sea el nivel al que correspondan) construyen saberes mediante un discurso que desarrolla un razonamiento a través de explicaciones y/o argumentaciones, con dispar predominio de unas u otras. En el corpus que hemos relevado en esta fase de la investigación, hemos encontrado predominio de explicaciones, lo cual se justificaría por el hecho de que los destinatarios son alumnos ingresantes a la universidad, a los que hay que “instruir” sobre los fundamentos de las disciplinas. En general, las explicaciones constituyen segmentos discursivos que despliegan un saber, y ese despliegue, ese *ex-plicare* (plegar hacia fuera, desplegar, en latín) muy frecuentemente consiste en establecer relaciones de causalidad entre conceptos o procesos mencionados en el discurso. En realidad, lo que denominamos en forma abreviada “causalidad” consiste en el establecimiento de una correlación lógico-semántica entre causas o motivos, y efectos o consecuencias. El hecho de que se mencione la relación como causa o como consecuencia depende de qué polo esté focalizado mediante la presencia de un conector. De todos modos, no siempre es así, ya que la correlación puede establecerse con muy variados procedimientos lingüísticos que no siempre son conectores. De modo que la correlación causa-efecto puede aparecer también a través del léxico o de la simple yuxtaposición de oraciones.

Ahora bien, como hemos dicho, una de las dificultades con que se encuentran los estudiantes en su lectura del discurso académico es el procesamiento adecuado de esta correlación lógico-semántica de causalidad, en especial cuando no está marcada por conectores. Probablemente los docentes de cualquier nivel de la educación puedan dar cuenta de la gran cantidad de respuestas erróneas de todo tipo con que se encuentran cuando interrogan a sus alumnos sobre las causas o sobre los efectos que están enunciados o sugeridos en un texto. Incluso algunas investigaciones (Viramonte de Ávalos, 2000) han expuesto una taxonomía detallada de



esas respuestas, cuando la correlación causal debe ser establecida por una inferencia del lector.

Por nuestra parte, creemos que, en la difícil interacción entre el texto y el lector que implica la lectura académica, la identificación de los procedimientos lingüísticos es un instrumento facilitador de la intervención docente y de la reflexión metacognitiva del estudiante. Para que esa identificación se produzca, es necesario establecer un cierto repertorio mínimo de los procedimientos que se usan en el discurso académico para expresar la correlación causa-consecuencia. Con este objetivo hemos realizado un relevamiento de los dispositivos lingüísticos de causalidad presentes en los textos que constituyen nuestro corpus. Sin pretensión de exhaustividad, hemos elaborado el siguiente inventario:

- ◆ La utilización de **conectores causales o consecutivos poco habituales** en el discurso cotidiano y oral que son, por esa razón, poco reconocibles para los lectores inexpertos. Por ejemplo: *de tal modo que, por lo que, entonces, como* en lugar de *porque* y *por lo tanto*.

Ejemplos:

A fines del siglo XIX, el mundo material era concebido como una organización de partículas, *por lo que* la ciencia adoptó el modelo elementalista y asociacionista, o sea buscadora de elementos básicos y sus leyes de asociación.

Töpf, J. (2000). **Psicología. La conducta humana**. Buenos Aires: Eudeba (p. 9).

...pensar en términos de paradigma implica tener en cuenta que estos se hallan en una permanente reformulación teórica, *en razón de* las continuas argumentaciones y refutaciones que los acompañan...

AA. VV. (2003). **Ciencia Política. Guía de Estudio**. Buenos Aires: Eudeba (p. 21).

- ◆ El uso de ciertos **usos de conectores temporales en lugar de causales**. Esto dificulta el reconocimiento de la causalidad porque el lector, no advertido, interpreta la causalidad como temporalidad: nos referimos a formulaciones tales como: *cuando ocurre XX... ocurre ZZ; mientras, a la vez que, a medida que...*

Ejemplos:

Cuando una molécula se irradia con luz pueden suceder varias cosas. Una de ellas es que un fotón saca un electrón de su posición normal y lo lleva a un estado excitable, inestable, a partir del cual se vuelve...

UBA XXI (2005). **Química. Guía de estudio**. Buenos Aires: Eudeba (p. 41).

A medida que se va ampliando el nivel de producción durante la fase I, el trabajo irá siendo más productivo, por cuanto se aprovechará mejor la capacidad instalada del equipo técnico.

Acevedo, M. (ed.) (2000), **Economía 2000. Manual introductorio**. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad (p. 33).

- ◆ La correlación expresada mediante sintagmas de **implicación**: *si X, entonces Z; si...; en tanto...; al hacer X... resulta Z*. La relación entre los segmentos es causal: el primer segmento expresa la causa y el segundo la consecuencia (Allwood et al. 1981). Este tipo de correlación lógica de implicación, tal vez más habitual en las formulaciones de las ciencias llamadas “duras”, son interpretadas generalmente como cláusulas condicionales.²

Ejemplos:

Esta transformación del dinero en capital está mediada por la circulación *en tanto es en ella donde se compra la fuerza de trabajo*, [...] En la esfera de la producción se “produce”, en la esfera de la circulación se “realiza”, relacionándose en una el capital/trabajo asalariado y en otra propietarios de distintas mercancías. Así, esta relación se nos presenta como la ficción jurídica donde propietarios libres y jurídicamente iguales intercambian distintas mercancías. *Si* se visualiza solo la esfera de la circulación, *queda oculta* la relación de explotación que enfrenta el capital/ trabajo asalariado.

Lischetti, M. (comp.) (2001). **Antropología**. Buenos Aires: Eudeba (p. 119).

Puede considerarse mutación cualquier cambio producido en el material genético (ADN). *Si* estas mutaciones se producen en las células sexuales, son heredables y se transmiten a la generación siguiente.

Lischetti, M. (comp.) (2001). **Antropología**. Buenos Aires: Eudeba (p. 277).

- ◆ **La correlación causal indicada mediante el léxico y no mediante conectores.** Es el caso de los verbos que la expresan como un proceso: *depende de, produce, resulta, lleva a, conduce a, radica en, determina, es el resultado de, genera, posibilita, permite, hace que*, etcétera.

Ejemplos:

El concepto de cultura ha sido central en el cuerpo teórico de la antropología. El hecho de que nos propongamos su discusión en la última unidad del programa, *responde a* procurar que podamos a través de su análisis realizar una síntesis.

Antropología. Guía de estudio (2004). Buenos Aires: Eudeba (p.101).

La simplificación de la realidad que se realiza para poder estudiarla *da origen a* los modelos económicos.

Economía. Guía de Estudio (2004). Buenos Aires: Eudeba (p. 18).

El desarrollo de la división del trabajo, sumado al incremento de la población y a la mayor producción de riquezas, *lleva consigo* la creación de un producto excedente del que se apropia una minoría de no productores, lo que *posibilita* la aparición de la propiedad privada.

Lifszic, S. (comp.) (2001). **Sociología**. Buenos Aires: La Gran Aldea (p. 64).

La aparición de nuevas formas de producción transforma las estructuras económicas y *trae aparejado* el surgimiento de nuevas clases sociales.

González, M.C. (2003). **Temas de pensamiento científico**. Buenos Aires: Eudeba (p. 86).

Cuando se trata de los verbos *provocar*, o *causar*, podríamos hipotetizar que la interpretación no se vería demasiado obstaculizada, pero hay otros verbos como *permitir, dar lugar a, traer aparejado* (es el caso del último ejemplo que mencionamos), cuyo valor semántico de causa no siempre es evidente para los lectores. Del mismo modo, los estudiantes tampoco suelen reparar en que ciertos adjetivos y sustantivos vehiculizan la correlación causa-consecuencia de una manera no directa. Es el caso, por ejemplo,

de formulaciones como “los leucocitos son los responsables de....”.

- ◆ La forma de producir enlaces de causa-consecuencia entre conceptos o entre procesos mediante **la categorización**. Se trata de un procedimiento por el cual se condensa en una palabra todo un proceso que se ya ha descrito antes, para retomarlo y establecer nuevos encadenamientos en el razonamiento (*esta teoría, este fenómeno, esta situación, estos conceptos, estos procesos*). Esta palabra condensadora tiene como predicados verbos que indican causa, del tipo de los que hemos descrito antes, y así se producen los nuevos encadenamientos causales y/o consecutivos (*estos procesos dan lugar a...*). En este caso se requiere un mayor trabajo inferencial, porque hay que interpretar cuál es el o los conceptos condensados y los nuevos enlaces causales que se producen a partir de él.

Esas palabras condensadoras pueden ser los términos genéricos que hemos mencionado, o bien pueden ser nominalizaciones. Se trata de sustantivos abstractos derivados de verbos, por ejemplo, *legitimación, frecuencia, dependencia, configuración, teorización*. Son palabras que compactan acciones y procesos de una manera abstracta, y a veces ambigua.³ Por ejemplo, el enunciado *la enseñanza de Freud* puede interpretarse de dos maneras: lo que Freud ha enseñado, o el hecho de que se enseñen las teorías de Freud. La dificultad que ofrecen las nominalizaciones (por su poder resumidor, compactador y desagentivador) ha sido tratada en trabajos anteriores (Hall y Marín, 2002; García Negróni, Hall y Marín, 2005).

Ejemplos:

Este largo período de dependencia que aparece como desventaja del ser humano, parece ser el *elemento* que *posibilita* la diferencia entre este y el resto de los seres vivos. Se puede agregar que *esta circunstancia* forma parte de la “naturaleza” humana (en el sentido que este cuidado, esta dependencia es intrínseca al ser humano). *Este período, en consecuencia*, es un período no solo de desarrollo, sino también de aprendizajes que introducen al individuo en la cultura

Scaglia, H. (2004). **Psicología. Conceptos preliminares**. Buenos Aires: Eudeba (pp. 9 y ss).

Entre el 11 y 12 de junio fueron ejecutados 38 civiles y militares, entre ellos, el general Juan José Valle, cabecilla de la insurrección.

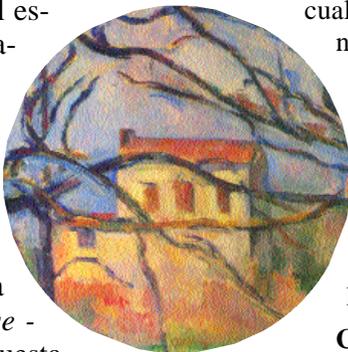
[...]

Esta *rebelión* y la *solución* instrumentada *provocaron* el agravamiento de la escisión, ya existente, en el seno de la sociedad argentina.

García, E. y Giménez, F. (2001). Dinámica sociopolítica y económica. En **Introducción al conocimiento de la sociedad y el estado**. Buenos Aires: Eudeba (p. 474).

- ◆ El alejamiento entre el segmento que vehiculiza la causa y el que vehiculiza el efecto.⁴ En el fragmento “**En Egipto no llovía** y para evitar que los campos se secan **se necesitaban sistemas de regadío**”.⁵ aparece el conector “y” en lugar de un conector causal para ligar ambos segmentos, con el agravante de que hay un inciso que comunica finalidad entre ambos. Como podemos observar, no hay una sola explicitación de la relación de causa entre la ausencia de lluvia y los sistemas de riego.

En este ejemplo, la dificultad radica en que no solamente la relación causal está poco explícita, sino también aparece una finalidad (“para evitar que los campos se secan”). Esto produce uno de los casos de interpretación errónea de la causalidad: la confusión entre causa y fin (Viramonte de Ávalos, 2000). En este caso no se explicita la consecuencia de que no lloviera (*los campos se secan*), sino que se da por presupuesta dentro del inciso de finalidad y se pasa a la otra consecuencia: “se necesitaban sistemas de regadío”. En efecto, el segmento “para evitar que se secan” contiene una negación (la expresión para evitar que es equivalente a *para que no*), lo que presupone la afirmación “los campos se secan”. En este enunciado, entonces, subyace el siguiente razonamiento: *En Egipto no llovía, cuando no llueve los campos se secan; los egipcios necesitaban que los campos no se secan; por lo tanto se necesitaban sistemas de regadío*. No consideramos sorprendente entonces que, al interrogar por la causa: “¿**Por qué** se necesitaban sistemas de regadío?”, los lectores más inexpertos contesten “**Para** evitar que los campos se secan”, es decir, respondan la finalidad, que es lo explícito.



- ◆ La **ausencia de toda marca de la relación causa-efecto**. Se trata de la yuxtaposición de enunciados que en realidad tienen una correlación causal que solo puede ser repuesta por las inferencias del lector, basadas en sus conocimientos previos conceptuales y letrados. Es un caso muy habitual en los textos de ciencias sociales de todos los niveles de escolaridad. Sin embargo tal vez sea uno de los mayores obstáculos para interpretar adecuadamente la causalidad.

Ejemplos:

En la Europa medieval la muerte era más visible de lo que es hoy. En el mundo moderno la mayoría de la gente muere en los recintos cerrados de los hospitales, aislados de contacto con sus parientes y amigos. Hoy, la muerte es considerada por mucha gente en Occidente como el final de la vida individual, no como parte del proceso de renovación de las generaciones.

Sociología. Material de Cátedra (2005). Buenos Aires: Eudeba (p.100).

Sería un grave error esperar demasiado de cualquier gobierno, incluso de un gobierno democrático. La democracia no puede garantizar que sus ciudadanos serán felices, prósperos, saludables, sabios, pacíficos o justos. Alcanzar estos fines está más allá de la capacidad de cualquier gobierno, incluido un gobierno democrático. Es más, en la práctica la democracia nunca ha llegado a alcanzar sus ideales.

Ciencia Política. Material de Cátedra (2005). Buenos Aires: Eudeba (p. 196).

Implicaciones pedagógicas

Esta descripción somera que acabamos de hacer tiene el objetivo, como hemos dicho antes, de hacer ostensibles estos procedimientos lingüísticos, ya que se encuentran fuertemente naturalizados en la retórica del discurso académico y los docentes no suelen reparar en las dificultades que ofrecen. Sería necesario, entonces, que se implementaran intervenciones significativas, destinadas a suscitar en los estudiantes reflexiones metalingüísticas y metacognitivas que les sirvieran para la interpretación.

Por nuestra parte, proponemos secuencias de actividades como las siguientes:

- Identificación y construcción de la relación lógica de causa-consecuencia con enunciados *ad hoc* no extraídos del discurso académico.
- Reconocimiento del léxico causal y consecutivo y reconocimiento de conectores en distintos tipos de discurso.
- Identificación y recolección de vocabulario relacionado con la causalidad y la consecutividad.
- Construcción de “bancos léxicos” de causalidad y consecutividad.
- Identificación de encadenamientos discursivos a través de términos categorizadores y de nominalizaciones.

- Escritura de paráfrasis de fragmentos donde la causalidad es poco explícita.
- Identificación de los lugares del texto donde es necesario activar conocimientos previos o suplir su ausencia para poder explicitar la causalidad sobreentendida y presupuesta en el discurso.
- Reposición de conectores causales y consecutivos faltantes.

Para proporcionar algún ejemplo de estas estrategias, transcribimos un ejemplo de escritura de paráfrasis.⁶ Antes de resolver esta consigna, los estudiantes habrían resuelto ejercicios centrados en el reconocimiento de conectores y de verbos causales y en el reconocimiento de la correlación lógica de causalidad en enunciados muy simples.

▲ Lea el siguiente fragmento en el que aparece subrayada la causa.

EL SIGLO DE LAS LUCES: EL DIECIOCHO

Al siglo XVIII se lo denominó el Siglo de las Luces debido a la importancia que le concedían los pensadores o filósofos sociales a la Razón.

Lischetti, M. (2004). **Antropología**. Buenos Aires: Eudeba (p.76).

- Subraye la consecuencia.
- Vuelva a escribir el fragmento comenzando de esta manera:

Como

.....

.....

- También puede comenzar de esta otra forma:

Los pensadores o filósofos sociales

.....

.....

Otras estrategias que ejemplificaremos son la identificación de léxico causal, la identificación de correlación-causa-consecuencia, y la reflexión metacognitiva que se dan conjuntamente en esta otra consigna:

- ▲ Identifique en qué parte del texto que sigue se enuncia una causa y marque cuál es la palabra que le sirvió de indicio para encontrarla. ¿Cuál es la consecuencia que se menciona?

Para Gustav Le Bon, todo individuo en una multitud está en un estado de fascinación cuya semejanza con el fenómeno hipnótico es muy grande. Por ello la personalidad consciente desaparece, y con ella la voluntad y la capacidad de discernimiento. El individuo no es consciente de sus acciones y se transforma en una especie de autómatas que sigue ciegamente la orden del hipnotizador.

Scaglia, H. y García, R. (2005).
Psicología. Fenómenos sociales.
Buenos Aires: Eudeba (p.96).

Conclusiones

Quisiéramos señalar que no nos estamos refiriendo, en este trabajo, a que en la escritura de los textos se deban usar procedimientos de menor o mayor explicitación de la correlación de causalidad. Nuestro propósito es que los docentes y los alumnos tengan en cuenta que esos enunciados pueden constituir un obstáculo y una fuente de interpretaciones poco acertadas o impropias si no se repara lo suficiente en ellos. Es muy habitual que las preguntas de exámenes soliciten a los estudiantes que reconstruyan correlaciones causa-efecto que no están explícitas en el texto; por eso, cuando no son evidentes y hay dificultad para reconstruirlas, es necesario guiarlos para que puedan hacer las interpretaciones adecuadas. Es decir que cuando en el discurso hay escasa explicitación de la correlación causa-efecto, se requieren estrategias inferenciales complejas que en muchos casos hay que enseñar a realizar.

Las estrategias están dirigidas a desnaturalizar la retórica y a hacer explícito lo que está implícito en el discurso. Pero también están concebidas para que se las adquiera como herramientas; esto es: no solo deben guiar la interpretación de ese pasaje donde la relación es poco manifiesta, sino que deberían constituirse en herramientas habituales que puedan aplicarse a otros textos, en otro tiempo y lugar.

Para los docentes de las diversas disciplinas, y no solo para los docentes que se ocupan del lenguaje, esto implica tener presentes:

- los procedimientos lingüísticos con los que se construye conocimiento en el discurso académico;
- la necesidad de desnaturalizar la retórica académica y la retórica de la propia disciplina;
- la necesidad de diseñar herramientas específicas de lectura para ayudar a los estudiantes a leer textos de estudio.

Para los especialistas en comprensión se agrega otra implicación: la aplicación de estrategias estructurales no es suficiente; los elementos cohesivos y semánticos en el nivel microdiscursivo no deberían ser descuidados porque la construcción de sentidos supera el plan de un texto y la organización de una secuencia.

Notas

1. Este trabajo forma parte de proyectos en curso: UBACyT F 127 (Programación Científica 2004-2007) y PICT 32995 de la ANPCyT (Programación 2007-2010), dirigidos por la Dra. María Marta García Negroni.
2. Se produce una confusión semejante a la que se crea cuando la causa queda implícita por el uso de conectores temporales, tal como lo mencionamos antes, o semejante a la que se produce cuando se confunde el “como” causal y el “así” consecutivo con conectores de modo.
3. Las nominalizaciones son las palabras que los diccionarios suelen definir como “acción y efecto de...”. En esa doble categoría de acción y de resultado de acción reside en parte de su ambigüedad y la consiguiente dificultad de interpretación para el lector.

4. Uno de los errores más habituales de los lectores poco frecuentes es la confusión entre causalidad y finalidad.
5. Ejemplo extraído de Viramonte de Ávalos (2000), p. 80.
6. Hacemos la salvedad, de que cuando se trabaja con paráfrasis se da por sentado que al parafrasear un enunciado se producen alteraciones de sentido, de punto de vista y de focalización, que pueden ser trabajadas en clase y oralmente.

Marín, M. y Hall, B. (2003). Los puntos críticos de comprensión de lectura en los textos de estudio. **Lectura y vida**, 24 (1), 22-29.

Marín, M. y Hall, B. (2007). **Prácticas de lectura con textos de estudio**. Buenos Aires: Eudeba.

Viramonte de Ávalos, M. (comp.) (2000). **Comprensión lectora**. Buenos Aires: Colihue.

Referencias bibliográficas

Allwood, J. et al. (1981). **Lógica para lingüistas**. Madrid: Paraninfo.

García Negroni, M. M.; Hall, B. y Marín, M. (2005). El procesamiento de las nominalizaciones: un estudio polifónico–argumentativo. En S. Santos y J. Panesi (coord.), **Actas del congreso internacional “Debates actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística”** [CD]. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

García Negroni, M. M.; Hall, B. y Marín, M. (2005). Ambigüedad, abstracción y polifonía del discurso académico: interpretación de las nominalizaciones. **Revista Signos** (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), 38 (57), 49-60.

García Zamora, M. (2004). La construcción lingüística de la causalidad en el discurso científico. Ciencia de investigación y ciencia escolar. En P. Vallejos de Llovet (comp.). **El discurso científico pedagógico**. Bahía Blanca: Universidad Nacional Sur (37-49).

Hall, B. y Marín, M. (2002). Procedimientos microdiscursivos del discurso académico: nominalización y categorización. En **Actas del congreso internacional de la cátedra UNESCO “Lectura y escritura, nuevos desafíos”**. Argentina: Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Educación Elemental y Especial. Disponible en línea en: http://www.educ.ar/educar/superior/biblioteca_digital/discipinas/verbochd.jspdocumento.

Este artículo fue enviado a la Redacción de LECTURA Y VIDA en setiembre de 2007 y aceptado para su publicación el mismo mes.

* Beatriz Hall

Profesora en Letras por la Universidad del Salvador, Argentina. Docente en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Se desempeña como Profesora e investigadora en la Universidad de Buenos Aires. Dicta talleres y curso de capacitación para docentes (DGCyE).

* Marta Marín

Licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires, especializada en Lingüística Aplicada a la Didáctica de la Lengua. Profesora asociada e investigadora de la UBA. Docente del Posgrado en Constructivismo y Educación y de la Maestría en Cognitivismo y Educación de FLACSO, y de la Cátedra UNESCO de la Universidad Nacional de Córdoba.