

# LA EDUCACIÓN BILINGÜE: ¿UNA RESPUESTA AL ARAGÓN TRILINGÜE?

Bilingual Education: A Response to Trilingual Aragon?

*Ángel Huguet, Silvia-María Chireac, Judit Janés, Cecilio Lapresta, José Luis Navarro, Mónica Querol y Clara Sansó*  
*Universidad de LLeida*

## Resumen

Frente al progresivo reconocimiento de los derechos de las diferentes minorías lingüísticas del Estado español, en el caso de Aragón no ha sido hasta recientemente que el debate sobre el papel de las lenguas minoritarias ha alcanzado cierta notoriedad. Más concretamente, la reforma del Estatuto de Autonomía aprobada en 2007 establece el mandato de desarrollar una Ley de Cortes que determine las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de la región, así como otros aspectos relativos a su recuperación, promoción o enseñanza. En este contexto, el artículo presenta una taxonomía de los modelos de educación bilingüe y describe los resultados de diversos estudios centrados en el análisis de las actitudes lingüísticas manifestadas por los ciudadanos aragoneses. A partir de ello, se plantea una propuesta de educación bilingüe coherente con el conocimiento acumulado sobre el tema y ajustada a la realidad trilingüe de la Comunidad.

Palabras clave: *Aragón, educación bilingüe, actitudes lingüísticas, planificación lingüística.*

## Abstract

In front the progressive rights recognition of the different linguistic minorities in Spain, in the case of Aragon it has not been until recently that the debate on the paper of the minority languages has reached public knowledge. Plus concretely, the reform of the Statute of Autonomy passed in 2007 establishes the mandate of developing a Parliament Law that determines the areas of predominant use of the languages and linguistic modalities of the region, as well as other relative aspects as are its recovery, promotion or teaching. In this context, the article presents a taxonomy of models of bilingual education and describes the results of diverse studies centered in the analysis of the linguistic attitudes manifested by the Aragonese citizens. Starting from it, we present a proposal of bilingual education coherent with the knowledge accumulated on the topic and adjusted to the trilingual reality of the Community.

Key words: *Aragon, bilingual education, linguistic attitudes, linguistic planning.*

---

Correspondencia: Ángel Huguet. Universitat de Lleida - Departament de Pedagogia i Psicologia. Avinguda de l'Estudi General, 4. 25001. Lleida (huguet@pip.udl.es)

## INTRODUCCIÓN

A mediados del mes de mayo de 2007, en plena campaña electoral de las elecciones autonómicas, el entonces candidato a la presidencia del Gobierno de Aragón por el PSOE, Marcelino Iglesias, respondía del siguiente modo a la primera pregunta formulada por uno de los electores en torno a la tantas veces postergada Ley de Lenguas de Aragón:

La Ley de lenguas es un imperativo del Estatuto de Aragón que tenemos preparada y no quise presentar con esta legislatura para que no coincidiera con el debate del Estatuto de Autonomía de Cataluña, era imposible hacer el debate en ese momento, lo haremos tan pronto empiece la siguiente legislatura (El País Digital, 2007).

El hoy presidente, por tercera legislatura consecutiva, reconocía así el precepto emanado del artículo 7 de la hacía escaso tiempo aprobada reforma del Estatuto de Autonomía de Aragón (Ley Orgánica 5/2007 de 20 de abril - BOA nº 47 del 23 de abril de 2007), que al referirse a las lenguas y modalidades lingüísticas propias, reza en sus apartados como sigue:

1. Las lenguas y modalidades lingüísticas propias de Aragón constituyen una de las manifestaciones más destacadas del patrimonio histórico y cultural aragonés y un valor social de respeto, convivencia y entendimiento.
2. Una ley de las Cortes de Aragón establecerá las zonas de uso predominante de las lenguas y modalidades propias de Aragón, regulará el régimen jurídico, los derechos de utilización de los hablantes de esos territorios, promoverá la protección, recuperación, enseñanza, promoción y difusión del patrimonio lingüístico de Aragón, y favorecerá, en las zonas de utilización predominante, el uso de las lenguas propias en las relaciones de los ciudadanos con las Administraciones públicas aragonesas.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.

Del anterior mandato, que parece va a concretarse en una propuesta a presentar en las Cortes aragonesas durante el otoño de 2008, nos interesa destacar lo referente a la enseñanza de y en dichas lenguas<sup>(1)</sup>, considerando los aspectos educativos y sociales que ello conlleva. Para ello, a lo largo de las páginas que siguen presentaremos, en primer lugar, una taxonomía de los modelos de educación bilingüe que nos permitirá analizar sus implicaciones para la escuela. Pero, evidentemente, a la hora de valorar la viabilidad de implementar modelos educativos bilingües, las actitudes sociales hacia las lenguas sobre las que se pretende incidir son uno de los factores que resultan más determinantes. En consecuencia, en segundo lugar, debemos centrarnos en el examen de dichas actitudes en el contexto aragonés. Finalmente, a través de la integración de los puntos anteriores, estaremos en condiciones de abordar una propuesta de tratamiento de las lenguas coherente con la realidad trilingüe de Aragón.

## MODELOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Diferentes autores han referido la existencia de unas 5000 lenguas habladas

en todo el mundo (Crystal, 1994). Este dato contrasta con los menos de 200 países reconocidos por la ONU, lo que unido a los procesos migratorios y de globalización de los últimos años, tiene la virtud de poner en evidencia hasta qué punto el multilingüismo es un fenómeno generalizado en nuestras sociedades mientras el monolingüismo resulta una clara excepción. Una excepción muy singular, ya que se ha pretendido presentar como norma a partir del desarrollo de una Teoría del Estado generada en Europa con la llegada de la Edad Moderna y el nacimiento de los Estados-Nación (Ellis 2006).

Desde la perspectiva de la educación, tal diversidad de lenguas y culturas en coexistencia ha revertido en diferentes propuestas vinculadas, como no podía ser de otro modo, a los objetivos socio-políticos perseguidos en cada momento. Así, siguiendo a Skutnabb-Kangas (1988), se puede hablar de cuatro tipos de programas: *segregación, submersión, mantenimiento e inmersión*. Sus características básicas serían:

A. *Programas de segregación*. La instrucción se hace en la lengua propia (L1) y la segunda lengua (L2) es una materia del currículo que se enseña durante unas horas semanales. Tanto si la L1 es mayoritaria como si es minoritaria, la L2 es la lengua de prestigio social y sus hablantes detentan el poder. El resultado es una segregación de gran parte de los escolares ya que se les impide disfrutar de las mismas oportunidades en cuanto al dominio de la lengua socialmente relevante en comparación con el resto de iguales hablantes de la L2.

B. *Programas de submersión*. El vehículo de la instrucción es una L2, que es además la lengua dominante, con una imposición paralela de la cultura que ésta representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas (Universidad) en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992:14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares:

- los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen,
- se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2,
- los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción,
- son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, atribuyéndoles unas dificultades escolares que no son suyas sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Con el fin de paliar los efectos negativos de este tipo de programas, se han introducido ciertas variaciones: “instrucción especial en L2”, “enseñanza opcional de la L1 durante un número de horas”, etc. Los programas de “bilingüismo transicional”, desarrollados principalmente en los Estados Unidos, coincidirían con este tipo de programas en sus objetivos sociales y lingüísticos, puesto que a partir de una enseñanza inicial en L1 incorporan progresivamente la L2 hasta que esta sustituye a aquélla en un momento dado de la escolaridad. Coinciden pues con los programas de submersión en su orientación a la asimilación, pero se diferencian en que procuran una transición no sea traumática.

*C. Programas de mantenimiento de la propia lengua y cultura.* Dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. El aprendizaje de la L2 y su correspondiente cultura va acompañado de un mantenimiento de la L1 y de la propia cultura. Generalmente estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción, e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de contenidos escolares. El currículum se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad.

Se han dado argumentos favorables a estos programas desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales. Se les considera de alto grado de éxito escolar, y de hecho son programas que “promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad” (Arnau, 1992:15).

*D. Programas de inmersión.* Al igual que los anteriores, su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo pero, a diferencia de ellos, son programas concebidos para alumnos de lengua y cultura mayoritaria. Si bien los programas de inmersión incluyen diferentes tipos de diseño instruccional, todos tienen unas características comunes (Arnau, 1992:17):

- enseñanza en el L2 de todas o la mayoría de las materias del currículum durante un periodo de uno o más años. Esta enseñanza puede iniciarse en el parvulario o en diferentes momentos de la escolaridad primaria y secundaria.
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y la L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo de que se trate.
- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos de la L1.

El soporte y la consideración de la L1 fuera del ámbito escolar, y su tratamiento dentro de la escuela, hace que los escolares mantengan altos niveles de competencia en su propia lengua, mientras que la L2 se adquiere a través del trabajo en las áreas curriculares mediante un proceso natural no forzado. La evidencia de su alto grado de éxito académico nos remite a la experiencia canadiense del Colegio St. Lambert (Lambert, 1981). En ellos, los individuos añaden al conocimiento que ya poseen en su lengua el conocimiento de la otra sin que la propia lengua y cultura se

vean perjudicadas. Esta es una de las principales causas de una difusión que haría inabordable cualquier intento de enumerar las experiencias desarrolladas en todo el mundo, pero dentro del Estado español, especialmente en Cataluña y en el País Vasco, su implantación orientada a los escolares castellanoparlantes es hoy por hoy una realidad innegable (Huguet, 2004, 2006<sup>a</sup> y 2007).

La evidencia experimental parece indicar que únicamente los dos últimos, precisamente aquellos que siguen el principio de primar en la escuela la lengua con menores posibilidades de desarrollo formal y social, consiguen que sus alumnos sean bilingües y biculturales, al tiempo que ofrecen buenas oportunidades para el éxito escolar. Los programas de segregación y submersión, por contra, no desarrollan una competencia equivalente en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico (Genesee, 2006; Lindholm-Leary, 2006).

En todo caso, hay que decir que muchas veces se tiende a confundir los programas de *submersión* con los de *inmersión*, ya que ambos representan un cambio de lengua hogar/escuela y ambos podrían ser denominados “programas en L2”, pero aspectos organizativos (profesorado bilingüe o no, alumnado con diferentes niveles de competencia inicial en L2, etc.), actitudinales (valorar o desvalorar la L1, etc.) y didácticos (enseñanza o no de la L1, temporalización, etc.), se traducen en prácticas en prácticas pedagógicas divergentes que mediatizan de manera radicalmente diferente las interacciones profesor/alumno. Diversos autores (Skutnabb-Kangas, 1990; Ruiz-Bikandi, 2006) han incidido en tales diferencias, que Arnau (1992) resume como aparece en la Tabla 1.

<b>Submersión</b>	<b>Inmersión</b>
Obligatorios	Optativos
Baja motivación	Baja motivación
Presencia en la misma clase de hablantes y no hablantes de la lengua de instrucción	Los hablantes desconocen la lengua de instrucción.
Profesores monolingües que no conocen la L1 de los escolares	Profesores bilingües y bien entrenados
Input en L2 no adaptado	Input en L2 adaptado
Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como deficiencias de aprendizaje	Las desviaciones de la L2 de los escolares son vistas como proceso natural de aprendizaje
L1 de los escolares considerada como inapropiada	L1 de los escolares considerada apropiada
Los escolares no pueden hablar en la escuela su propia lengua	Los escolares hablan su lengua en la escuela
No se enseña la L1	Se enseña “la” y “en” la L1
Ausencia de temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2	Temporalidad oral-escrita en la enseñanza de la L2

Tabla 1: Comparación de los programas de submersión y de inmersión

## LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS EN ARAGÓN

El importante desarrollo que la educación bilingüe (o plurilingüe) ha adquirido en todo el mundo a lo largo de las últimas décadas ha puesto de manifiesto el papel capital de las actitudes lingüísticas en el éxito o en el fracaso final de cualquier acción educativa de esta índole (Baker, 1992). En concreto, se ha destacado la necesidad de conocer las actitudes ante las lenguas que serán objeto de tratamiento curricular por parte de la sociedad receptora y, también, prever si la propuesta educativa les unirá o dividirá. En definitiva, el apoyo de los receptores puede explicar, por ejemplo, cómo en el Estado de Texas las experiencias de enseñanza bilingüe en las ciudades de Laredo y San Antonio resultaron tan dispares desde su inicio. Mientras la primera fue un rotundo éxito, ligado al entusiasmo con que se acogió, la segunda resultó un fracaso previsible por la ausencia de ese mismo entusiasmo (Mackey, 1976).

Lamentablemente, en Aragón, la falta de estudios de este tipo es tan solo coherente con la escasa atención con que el tema de las lenguas ha sido tradicionalmente tratado por la Administración aragonesa. De hecho, incluso seguimos sin contar con un censo definitivo de hablantes, aunque los datos más fiables cifran la población de las áreas catalanófonas en torno a los 50.000 habitantes (Martín Fort, Arnal y Giralt, 1995; Martínez, 1995), lo que viene a representar un 5% de la totalidad de la región. Por lo que respecta al aragonés, la situación es similar, aunque diversos autores (Gimeno y Nagore, 1989; Martínez, 1995; Nagore, 2001 y 2004) hacen una distinción entre hablantes habituales (entre 10.000 y 12.000) y aquéllos que lo conocen o lo emplean esporádicamente o en variedades muy castellanizadas.

En este sentido, como puede verse en la Figura 1, el territorio de habla castellana comprende casi la totalidad de las provincias de Zaragoza y de Teruel, exceptuando algunas comarcas orientales, y las comarcas del Sur de la provincia de Huesca. La zona de habla catalana se extiende por el Este desde el Aneto, en el Pirineo, al Maestrazgo turolense; y la zona de habla aragonesa ocupa gran parte del Norte de la provincia de Huesca. Aunque se debe considerar que, en función del grado de conservación de la lengua, puede hablarse de dos subzonas: una donde el aragonés es todavía una lengua usual para la población (“Ribagorça Oriental”, “Bal de Chistau”, “Bal de Bielsa”, “Pandicosa”, “Echo” y “Ansó”), y otra donde el aragonés se mantiene en estado de pura latencia (aproximadamente, el resto de los valles del Pirineo y el Somontano); si bien autores como Quintana (1991)<sup>(2)</sup> han desarrollado cartografías lingüísticas más afinadas.

Por otra parte, es sabido que ni el catalán y ni el aragonés son lenguas oficiales en Aragón; si bien es cierto que, como ya vimos, el Artículo 7º de la recién aprobada reforma del Estatuto de Autonomía persiste en una referencia indirecta a dichas lenguas que deja en manos de una futura *Ley de Cortes* aspectos fundamentales como la delimitación de las zonas lingüísticas de uso predominante o los derechos de sus hablantes (entre ellos el tratamiento de las lenguas en la educación).

Por lo que a la enseñanza del catalán respecta, debemos remontarnos al Convenio de Cooperación suscrito en noviembre de 1986 por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el Departamento de Cultura y Educación de la

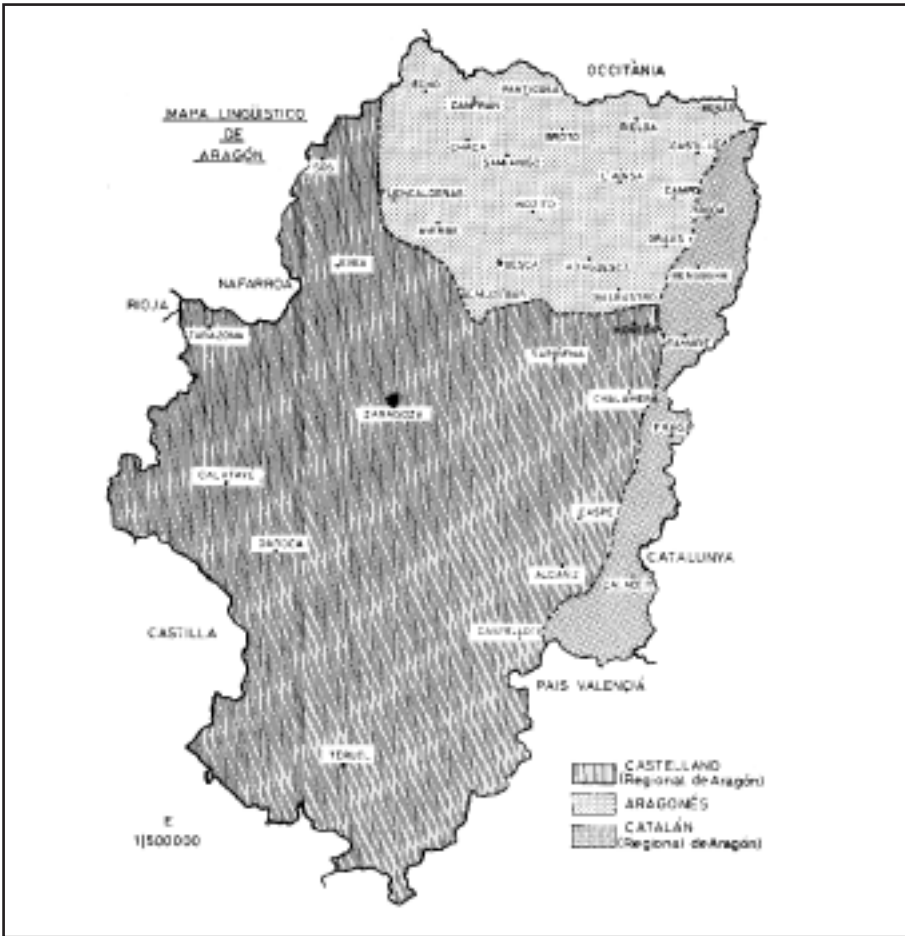


Figura 1: Mapa lingüístico de Aragón (Reproducido de Gimeno y Nagore, 1989)

Diputación General de Aragón (DGA). El Convenio en cuestión establecía *grosso modo* la posibilidad de que, en aquellos centros escolares que así lo solicitasen, el alumnado pudiese asistir a clases de lengua catalana de una manera voluntaria, siendo los padres quienes debían manifestar por escrito la voluntad de que sus hijos las recibiesen con una dedicación, en horario lectivo, de hasta 3 horas semanales.

La receptividad social alcanzada por la propuesta resulta innegable si consideramos que el número de matriculados en la asignatura de lengua catalana en toda la Franja Oriental aragonesa en los inicios del programa, durante el curso 84/85, era de 791 en doce centros escolares, y ya diez años después, durante el curso 94/95, superaban los 3000 en más de treinta centros. Hay que decir que dichas cifras han seguido creciendo hasta situarse en alrededor de los 4000 escolares y 40 centros actuales (Gobierno de Aragón, 1995; Huguet, 2006b), e incluso se han puesto en marcha puntuales experiencias de educación bilingüe y trilingüe que contemplan el catalán como lengua de instrucción y en algún caso el inglés.



Por lo que se refiere a la lengua aragonesa, el hecho de que se trate de una lengua exclusiva de Aragón obliga en mayor medida, si cabe, a un esfuerzo del Gobierno Aragonés por recuperar y preservar las distintas variedades desde una base común (Nagore, 1998 y 2004).

A pesar de ello, no es hasta 1996 cuando se realiza la primera convocatoria pública para seleccionar a cuatro profesores de lengua aragonesa que atendiesen los centros de las localidades de Jaca, Biescas, Aínsa y Benasque. En estas escuelas, previamente, se había realizado un sondeo para conocer el número de alumnos y alumnas que podían estar interesados con un resultado sorprendente: más de 500 escolares preinscritos (Alcover y Quintana, 2000).

Finalmente, en el curso 97/98 se iniciaron las primeras clases voluntarias de aragonés en los mencionados municipios gracias a un acuerdo de colaboración entre sus respectivos alcaldes y la Consejería de Educación de la DGA.

Problemas con el profesorado (condiciones contractuales a media jornada), de horarios (impartición de una hora semanal fuera del horario lectivo), curriculares (falta de materiales), de transporte desde otras localidades vecinas hasta los cuatro centros citados, etc., unidos a una falta de consideración profesional hacia los docentes de aragonés (Alcover y Quintana, 2000), han dificultado enormemente el desarrollo de esta experiencia educativa de modo que, en los cursos transcurridos hasta la fecha, nunca se ha superado la mitad de la matrícula inicialmente prevista.

Respecto a la investigación educativa en los contextos bilingües de Aragón, debemos decir que la práctica inexistencia de estudios sobre el tema es tan sólo coherente con la absoluta carencia de apoyo institucional a las iniciativas hasta ahora llevadas a cabo. Así, con respecto al aragonés únicamente hemos podido encontrar una referencia (Martínez, 1990) que se editó de forma completa más posteriormente (Martínez, 1995). En dicho trabajo, el autor, analizando alumnado de 3º y 5º de EGB, destaca el descenso en el rendimiento lectoescriptor de los escolares aragoneses bilingües respecto a los monolingües.

Conclusiones similares obtiene Aguado (1987) respecto al conocimiento de lengua castellana y de matemáticas, en 7º de EGB, al comparar alumnado catalanófono y castellanófono. También Martínez (1990, 1995), en el mismo estudio ya citado, analizando alumnos y alumnas catalanófonos y haciendo una comparación con sus coetáneos castellanófonos, observa idénticos resultados a los obtenidos en el caso de los escolares aragonesófonos.

Estos datos, parecen dar la razón a los principales postulados con que trabaja la educación bilingüe: diferenciación entre bilingüismo aditivo/sustractivo (Lambert, 1974); hipótesis de interdependencia lingüística (Cummins, 1979), hipótesis de los umbrales (Cummins, 1976; Toukoma y Skutnabb-Kangas, 1977), etc.; que relacionarían un marco sociocultural y sociolingüístico como el que hemos referido con un previsible fracaso escolar del alumnado ligado a su bajo nivel de desarrollo lingüístico.

En todo caso, hemos de considerar que los trabajos citados se realizaron en momentos en que no existían clases optativas de aragonés ni de catalán. Un estudio posterior (Huguet y Vila, 1997; Huguet, Vila y Llurda, 2000), realizado en 6º de



Educación Primaria con alumnado del Aragón catalanófono, ponía de manifiesto que aquellos escolares que voluntariamente habían asistido a clases de lengua catalana a lo largo de su escolaridad; además de una mejora en la competencia en dicha lengua, obtenían un beneficio añadido en competencia en lengua castellana, de tal manera que no existían diferencias significativas entre estos y sus coetáneos monolingües aragoneses. Por contra, en aquellos que no asistían a clases de lengua catalana, y no estructuraban mínimamente su propia lengua, se observaban diferencias significativas tanto con respecto a sus iguales monolingües como con sus compañeros que cursaban la asignatura de catalán.

Pero, volviendo al tema de las actitudes lingüísticas, existen dos estudios dirigidos a la población en general que merece la pena citar: uno en la zona catalanófona (Martín et al., 1995), y otro en la zona aragonesófona (Equipo Euskobarómetro, 2001). Del primero de ellos cabe destacar la identificación aragonesa de los hablantes del catalán y la aceptación mayoritaria de su enseñanza como asignatura, aunque en general no se muestran partidarios de su oficialidad. Por lo que al segundo se refiere, debemos señalar que la mayor parte de la población altoaragonesa se muestra favorable a una protección institucional del aragonés, sin llegar a pedir su oficialidad, y a su enseñanza como asignatura. En general, se manifiestan actitudes muy positivas hacia esta lengua, declarando incluso que les gustaría aprenderla y que sus hijos la conozcan; pero también más de la mitad de la población se muestra pesimista respecto al futuro del aragonés, prediciendo su desaparición o castellanización en un breve periodo de tiempo, aspecto en el que han incidido Lapresta y Huguet (2006) desde la perspectiva de la teoría de la vitalidad etnolingüística.

En un estudio publicado recientemente (Huguet y Lapresta, 2006), realizado en el conjunto de Aragón con una muestra representativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria<sup>(3)</sup>, y en el que se analizaron las actitudes hacia las lenguas propias (aragonés, castellano y catalán) y hacia las lenguas extranjeras más presentes en el currículum escolar (francés e inglés), obtuvimos algunas informaciones que nos pueden servir como elemento añadido para la reflexión.

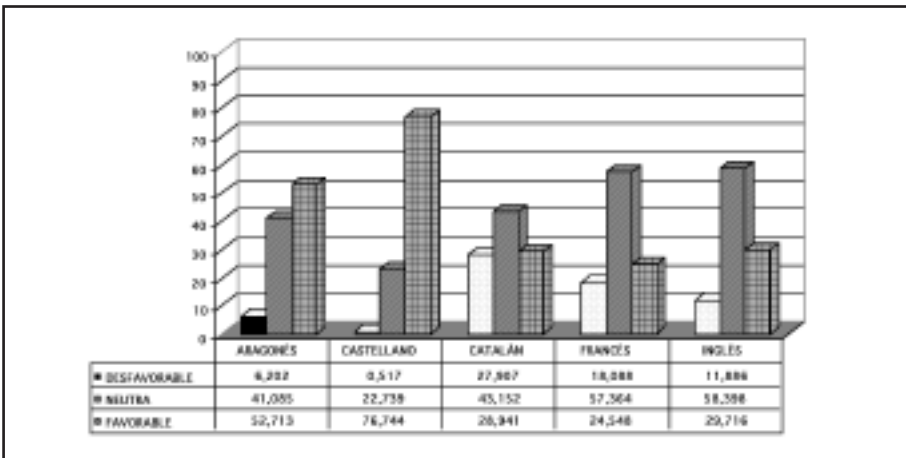


Gráfico 1: Actitudes lingüísticas en Aragón (datos en % de sujetos)

El Gráfico 1 nos muestra los datos obtenidos para el conjunto de Aragón y nos informa del porcentaje de escolares que manifestaron una actitud favorable, neutra y desfavorable hacia cada una de las lenguas en cuestión.

Considerando los datos anteriores, podríamos hablar de dos estructuras gráficas claramente diferenciadas: una en la que dominan las actitudes favorables (caso del castellano y el aragonés), y otra donde las actitudes neutras tienen el mayor peso (caso del catalán, francés e inglés). Este agrupamiento debe ser matizado en el sentido de que, en el primer caso, el porcentaje de actitudes favorables hacia el castellano resulta marcadamente superior al del aragonés, y en el segundo, el porcentaje de actitudes desfavorables hacia el catalán es notablemente mayor que hacia cualquier otra lengua.

Estas mismas conclusiones se ven reafirmadas en el Gráfico 2 al comparar la media y la desviación típica obtenidas para cada lengua: *aragonés* (media=4,106;  $\hat{U}$ =4,975), *castellano* (media=6,755;  $\hat{U}$ =3,147), *catalán* (media=0,346;  $\hat{U}$ =6,356), *francés* (media=0,778;  $\hat{U}$ =5,462) e *inglés* (media=1,734;  $\hat{U}$ =4,826). En este sentido, podemos observar como la media de las actitudes hacia el castellano es la más alta y con la menor desviación típica, lo cual nos habla de una alta valoración y mayor

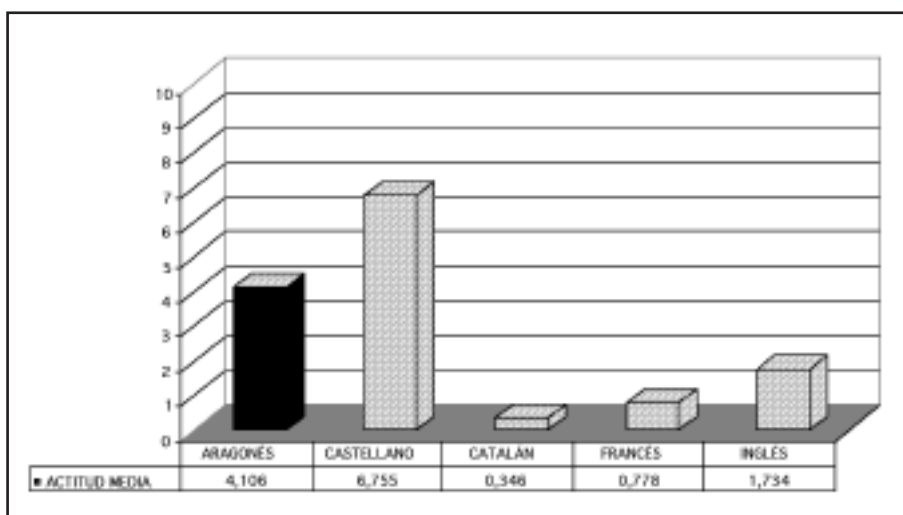


Gráfico 2: Puntuación media de las actitudes lingüísticas en Aragón

homogeneidad en las actitudes de los escolares aragoneses respecto a esta lengua. En el otro extremo, el catalán es la lengua con una media más baja, y no sólo eso, además también presenta la mayor desviación típica; es decir, se trata de la lengua ante la que los sujetos muestran actitudes más extremas y dispersas.

Pero esta perspectiva queda limitada por global, al estar referida a Aragón en su conjunto. Si observamos independientemente qué sucede en cada una de las zonas lingüísticas con respecto a las tres lenguas propias podremos ver algunos cambios sustanciales que afectan especialmente al catalán y, en menor medida, al castellano(4) y al aragonés (Gráficos 3, 4 y 5).

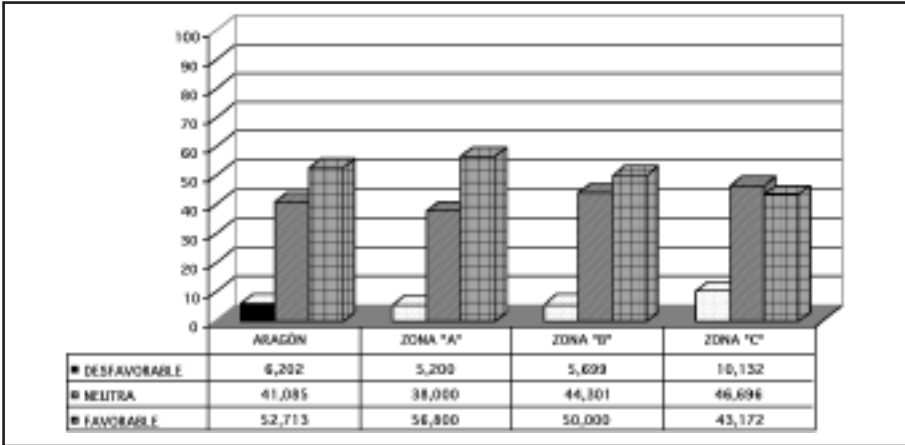


Gráfico 3: Actitudes hacia el aragonés según zona lingüística (datos en %)

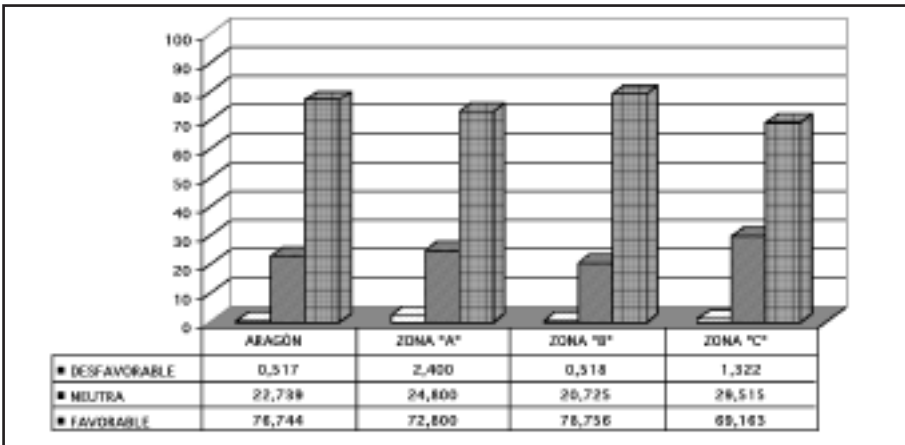


Gráfico 4: Actitudes hacia el castellano según zona lingüística (datos en %)

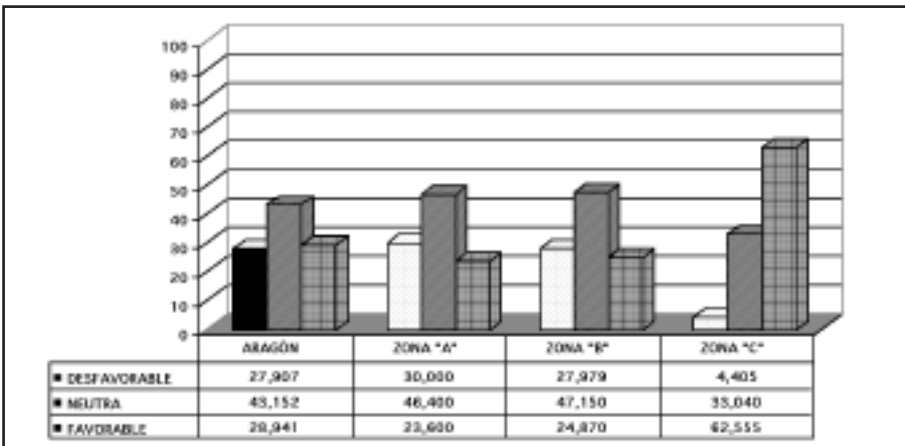


Gráfico 5: Actitudes hacia el catalán según zona lingüística (datos en %)

## HACIA UNA PROPUESTA PARA EL TRATAMIENTO CURRICULAR DE LAS LENGUAS EN ARAGÓN

En los puntos anteriores hemos podido constatar la existencia de diversos modelos de tratamiento de las lenguas que pretenden dar respuesta a situaciones sociales y educativas tan dispares como las que se observan en Aragón. En este último apartado pretendemos sugerir algunas propuestas de actuación acordes con la investigación y la literatura en que se basa la educación bilingüe. En todo caso, deseamos subrayar que dichas propuestas no deben ser entendidas como perceptivas sino como un elemento de discusión a partir del cual elaborar una auténtica normalización lingüística en las escuelas aragonesas que resulte más acorde con la realidad plurilingüe y pluricultural de la Comunidad.

Como es sabido, la Constitución española promueve una política lingüística que garantiza el tradicional estatus unificador del castellano, pero también sabemos que los Estatutos de Autonomía han permitido desarrollar Leyes orientadas a una normalización lingüística en la mayor parte de los territorios plurilingües del Estado: País Vasco, Navarra, Cataluña, Baleares, Comunidad Valenciana y Galicia. Evidentemente, este no es el caso de la Comunidad aragonesa donde el Estatuto, en lo que al tema de las lenguas se refiere, sigue destacando por una ausencia de referencia explícita al aragonés y al catalán como lenguas propias de Aragón.

Siendo conscientes de la defensa de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos que toda sociedad de derecho debe garantizar, parece lógico que el primer paso a seguir sea el establecer un marco legal (Ley de Lenguas o Ley de Cortes, según la terminología empleada ya por la Comisión Parlamentaria sobre política lingüística y el vigente Estatuto de Autonomía) que, reconociendo la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón, permita desarrollar actuaciones más acordes con las peculiaridades de la sociedad aragonesa.

Lógicamente, esta Ley debiera promover el uso de la lengua propia en sectores como la administración, los medios de comunicación, la enseñanza, etc., al menos en aquellos lugares en los que la presencia de dos lenguas claramente diferenciadas es un hecho patente. Resulta obvio decir que, a pesar de lo clave que pueda resultar para el futuro de una lengua su conocimiento y estudio por parte de los escolares, sería utópico pensar en su recuperación y pervivencia a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y prestigio social fuera de ella.

A partir de estas premisas, si lo que finalmente deseamos es conseguir individuos competentes en ambas lenguas potenciando al mismo tiempo la convivencia y el respeto a los derechos lingüísticos de cada grupo, las soluciones que adopten una diferenciación curricular o una separación del alumnado en razón de su pertenencia a una u otra comunidad lingüística pensamos que deberían ser desconsideradas.

Asimismo, los denominados programas de *segregación* y los de *submersión*, estrictamente hablando, no ofrecen una alternativa válida en cuanto que la lengua de la escuela es solamente una y, como ya se ha dicho, no desarrollan competencia similar en L1 y en L2 y producen bajos niveles de rendimiento académico.

En cuanto a los programas de *inmersión*, se ha señalado que la evidencia

experimental indica las buenas oportunidades que ofrecen para el éxito escolar y que a través de ellos se promueven individuos bilingües y biculturales, pero también se ha señalado que se han diseñado para el alumnado proveniente de la cultura y la lengua mayoritaria, y este no es indudablemente el caso de la población catalanófono y aragonesófono de Aragón que representan, respectivamente, un 5% y un 3% de la población de la Comunidad. Por el contrario, estos programas sí se adecuarían a las características sociolingüísticas de los territorios en los que el aragonés se halla en estado de pura latencia e, incluso, a determinadas áreas castellanófonas de Aragón (Alcover y Quintana, 2000). Es decir, contextos en los que la L1 (en este caso el castellano) no se halla amenazada, es valorada muy positivamente y dirigidos a familias que promueven de forma activa la lectura, el estudio y el rendimiento escolar (Genesee, 2000). Evidentemente, no podemos obviar que el éxito de estos programas se fundamenta en la voluntariedad y, por tanto, sólo deberían ser implementados cuando fuesen las propias familias quienes explícitamente los solicitasen. Pero, independientemente de que se lleguen a desarrollar o no programas de inmersión lingüística, para estos territorios, al menos, debiera garantizarse una enseñanza opcional de las lenguas minoritarias que mantuviese vivo un mínimo de contacto con la realidad lingüística de la Comunidad (Alcover y Quintana, 2000)<sup>5</sup>.

Respecto a las zonas propiamente aragonesófonas o catalanófonas, en las cuales la mayor parte de la población tiene como L1 el aragonés o el catalán, debemos orientar nuestro análisis hacia otras alternativas aplicables a unos territorios donde el bilingüismo existente se plasma en un uso regresivo de la lengua en función del alejamiento del núcleo familiar más próximo. A pesar que, como hemos visto, en los respectivos territorios se evidencian buenas actitudes hacia la lengua propia de cada uno de ellos.

Continuando la revisión de los diferentes tipos de programas presentados cuando nos hemos referido a la tipología de la educación bilingüe, parece necesario detenerse en dos variantes de los programas de submersión que desde unas u otras instancias han sido propuestos como línea a seguir en la Comunidad Autónoma aragonesa: los que introducen la enseñanza opcional de la L1 y el *bilingüismo transicional*.

Con relación a los primeros queda claro que se trata de la vía que todavía hoy rige la enseñanza del catalán y del aragonés. Infinidad de investigaciones, entre las que debemos resaltar las realizadas en Cataluña (Gabinet d'Estudis del SEDEC, 1983) y en País Vasco (Gabiña, Gorostidi, Iruretagoiena, Olaziregi y Sierra, 1986) o la llevada a cabo en Aragón por Martínez (1990, 1995), destacan los efectos no deseables de este tipo de intervención educativa tanto por su ineficacia para proporcionar suficiente competencia lingüística en ambas lenguas como por la valoración que el individuo elabora de su propia comunidad. Concretamente el mencionado autor señala la insuficiencia de hacer de la L1 una asignatura más que sea vivida por el escolar como una experiencia lingüística ajena a su entorno (Martínez, 1995).

Los programas de *bilingüismo transicional* han sido desarrollados principalmente en los Estados Unidos, y el hecho de que nos refiramos a ellos se debe a que parecen ser los indicados, aunque no se mencionen de manera explícita, por dos

autores ya citados y que han estudiado el fenómeno bilingüe en las escuelas de Aragón. Aguado (1987) enfatiza la importancia de la educación preescolar y del profesorado bilingüe en estos niveles como vía a la asimilación progresiva de la L2 y a la compatibilización de ambos códigos lingüísticos. Martínez (1995), propone dos formas posibles de organización. Una primera, en la misma línea de Aguado (1987), que supondría el paso gradual de la L1 a la L2 especialmente centrado en los niveles de preescolar; y una segunda que va más allá al incorporar la lengua materna como vehículo de enseñanza en los aprendizajes básicos, al menos durante los primeros años en los que el dominio de la L2 resultase insuficiente, hasta llegar a una situación en que ambas lenguas compartiesen en una u otra medida el currículum escolar. Parece evidente que tanto la propuesta de Aguado (1987) como la primera de Martínez (1990, 1995) pretenden una transición no traumática de la L1 a la L2, pero se trata de diseños orientados a la asimilación del individuo a la lengua y cultura dominante, objetivo en el que coinciden tanto los programas estrictamente de submersión como los de *bilingüismo transicional* y que aleja estos planteamientos de nuestros objetivos iniciales.

La segunda alternativa de Martínez (1990) entronca directamente con el último de los programas que nos resta por revisar, aquellos que, dirigidos a minorías lingüísticas y culturales, persiguen el *mantenimiento de la propia lengua y cultura* en contextos sociolingüísticos donde la L1 no es valorada por la comunidad en general y desde la familia no existe un especial interés por mantener la lengua propia (Lindholm-Leary, 2006). En una profundización del anterior trabajo, Martínez (1995) clarifica su propuesta inicial al remarcar la relación entre lengua de la escuela y lengua de la cultura como instrumento de revalorización de una lengua por parte de sus hablantes, y concluye insistiendo en la necesidad de que parte de los aprendizajes se realicen en la L1, teniendo además esta lengua un papel preponderante en los primeros años de escolarización. En una línea similar se había expresado previamente Nagore (1988) al señalar que en el caso de los hablantes habituales del aragonés "... lo mejor sería empezar en preescolar utilizando sólo el aragonés en todas las actividades del aula, e introducir después el castellano como asignatura..., continuando al mismo tiempo con el empleo del aragonés en el resto de materias" (Nagore, 1988: 21).

En cualquier caso, como ya quedo dicho en su momento, estos programas suelen partir del uso de la L1 como vehículo de la instrucción y van incorporando de forma progresiva la L2 en los niveles ascendentes, con lo que ambas lenguas quedan integradas en el currículum hasta el final de la escolaridad en diferentes proporciones en función del diseño que se considere adecuado a las peculiaridades del contexto en que se aplican. Un diseño que, previos estudios oportunos, en el caso que nos ocupa debiera ser consensuado por la comunidad educativa y los responsables políticos y plasmarse, para cada caso, en lo que se denomina Proyecto Lingüístico de Centro. El grado de éxito escolar de los programas de *mantenimiento* que aquí se proponen, es alto; y al mismo tiempo promueven individuos bilingües y biculturales con una imagen positiva de su comunidad, lo que los hace especialmente recomendables, tanto desde perspectivas sociológicas como psicológicas o educativas orientadas hacia intervenciones curriculares optimizadoras que resulten más acordes con la realidad plurilingüe y pluricultural de Aragón.

Finalizaremos incidiendo nuevamente en lo utópico de pensar en la pervivencia de una lengua tan sólo a través de la escuela cuando carece de funcionalidad y de prestigio social fuera de ella. Es decir, sino se generan contextos de uso reales, por muy competentes que consigamos que sean nuestros alumnos y alumnas, nunca llegaremos dotar a esa lengua de su razón de ser natural: la comunicación, y esa ausencia de funcionalidad, unida a la carencia de prestigio social, seguirán alimentando la amenaza de su desaparición.

## **Notas**

(1) De hecho, la cuestión del tratamiento educativo de las lenguas minoritarias de Aragón viene de lejos. Así, por remontarnos únicamente a la anterior legislatura, a partir del Estatuto de Autonomía entonces vigente se constituyó una Comisión Parlamentaria sobre política lingüística que emitió un dictamen manifestándose claramente por la cooficialidad. Dicho dictamen realizaba un análisis de la situación de las lenguas minoritarias de Aragón y llegaba a una serie de conclusiones que aconsejaban:

1. El reconocimiento de la realidad multilingüe de Aragón.
2. La igualdad de tratamiento legal para las dos lenguas minoritarias.
3. El reconocimiento legal del aragonés y del catalán.
4. El respeto a las modalidades o variantes locales de ambas lenguas.
5. La enseñanza de las lenguas minoritarias.
6. La reglamentación de la toponimia.
7. El apoyo a publicaciones, manifestaciones y medios de comunicación en las lenguas minoritarias.
8. La creación de un órgano administrativo encargado de la normalización lingüística.

Es decir, se ponían las bases para lo que debería ser una política de normalización lingüística acorde con los tratados internacionales firmados por el Estado Español en dicha materia y con la propia Constitución española.

Todavía más, dentro del punto 3, en el que se hace mención de los aspectos que debería abordar el futuro Proyecto de Ley de Lenguas de Aragón, se recogía “El derecho de los hablantes de lengua catalana y de lengua aragonesa a la enseñanza de y en la lengua propia...”.

(2) Dicho autor diferencia cuatro zonas lingüísticas dependiendo del uso y el grado de conservación de la lengua: Zona de uso habitual del aragonés (Valles de Hecho, Ansó, Panticosa y Bielsa y Chistau), Zona de uso esporádico del aragonés o en variedades más castellanizadas (el resto de valles pirenaicos, el prepirineo y el Somontano), Zona de uso de un aragonés de transición al catalán (La Fueva y La Ribagorza) y Zona de difícil clasificación entre el aragonés y el catalán (Valle de Benasque, Valle de Lierp y la zona de Torres del Obispo – Alins, en la Baja Ribagorza).

(3) El estudio se basa en 1.605 encuestas obtenidas en 26 centros de ESO de las que se extrajeron al azar submuestras representativas del conjunto de Aragón ( $n_T=387$ ), y de las diferentes zonas lingüísticas:  $n_A=250$  (aragonesófona),  $n_B=386$  (castellanófona) y  $n_C=227$  (catalanófona).

(4) De hecho, considerando la muestra total de Aragón, las diferencias sólo son significativas



entre zones lingüístiques con relació al castellano (en la Zona “B” o castellanófona las actitudes son más positivas que en la Zona “C” o catalanófona) con un valor de  $F_{2,384}=4,215$  ( $p=0,0079$ ), y al catalán (en la Zona “C” o catalanófona las actitudes son más positivas que en la Zona “B” o castellanófona y también que en la Zona “A” o aragonesófona) con un valor, respectivamente, de  $F_{2,384}=7,511$  ( $p=0,0001$ ) y de  $F_{2,384}=7,511$  ( $p=0,0147$ ).

(5) Sería sensato que en las zonas de lengua castellana, tanto la enseñanza opcional de las lenguas minoritarias como los posibles programas de inmersión que se solicitase desarrollar, se iniciase en las zonas urbanas, especialmente en las capitales de provincia, o en las poblaciones más próximas a las zonas aragonesófona y catalanófona en las que, como es bien sabido, existen importantes núcleos de población de lengua aragonesa o catalana.

**Agradecimientos:** El trabajo ha sido posible gracias a un proyecto de investigación financiado por la Dirección General de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia (nº referencia SEJ2005-08944-C02-02/EDUC).

## Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T. (1987). La influencia del bilingüismo en el rendimiento y adaptación escolar de los alumnos de EGB en la franja oriental de Aragón. *Cuadernos de Estudios Caspolinos*, 13, 287-336.
- Alcover, C. y Quintana, A. (2000). *Plans reguladors d'ensenyament de l'aragonès i el català a l'Aragó*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- Arnau, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe* (pp. 11-51). Barcelona: ICE/Horsori.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (1994). *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- El País Digital (2007). *Marcelino Iglesias. Candidato del PSOE a la presidencia de Aragón* [en línea] <http://www.elpais.com/edigitales/entrevista.html?encuentro=2774> [Consulta: 17 de mayo de 2007].
- Ellis, E. (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 173-196.
- Equipo Euskobarómetro (2001). *Estudio sociolingüístico de las Hablas del Altoaragón*. Documento no publicado. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

- Gabinet d'Estudis del SEDEC (1983). *Quatre anys de català a l'escola*. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Gabiña, J. J., Gorostidi, R., Iruretagoiena, R., Olaziregi, I. y Sierra, J. (1986). EIFE. *La Enseñanza del Euskera: Influencia de los Factores*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.
- Genesee, F. (2006). Una revisió dels programes d'immersió en francès al Canadà. En Generalitat de Catalunya (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 56-77). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.
- Gimeno, Ch. L. y Nagore, F. (1989). *El Aragonés hoy*. Huesca: Publicacions d'o Consello d'a Fabla Aragonesa.
- Gobierno de Aragón (1995). *Diez años de enseñanza de la lengua catalana en Aragón*. Zaragoza: Diputación General de Aragón.
- Huguet, Á. (2004). La educación bilingüe en el Estado español: situación actual y perspectivas. *Cultura & Educación*, 16(4), 399-418.
- Huguet, Á. (2006a). Small Languages and School. The case of Catalonia and the Basque Country. *International Journal of the Sociology of Language*, 182, 147-159.
- Huguet, Á. (2006b). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á. (2007). Minority languages and curriculum. The case of Spain. *Language, Culture & Curriculum*, 20(1), 70-86.
- Huguet, Á. y Lapresta, C. (2006). Las actitudes lingüísticas en Aragón. Una visión desde la escuela. *Estudios de Sociolingüística*, 7(2), 265-288.
- Huguet, Á. y Vila, I. (1997). Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 79, 21-34.
- Huguet, Á., Vila, I. y Llurda, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: a case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research*, 29(3), 313-333.
- Lambert, W. E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En F. Aboud y R. D. Meade (Eds.), *Cultural factors in learning and education* (pp. 91-122). Bellingham: Western Washington State College.
- Lambert, W. E. (1981). Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe. Programa de cambio de lengua hogar-escuela. *Revista de Educación*, 268, 167-177.
- Lapresta, C. y Huguet, Á. (2006). La realidad social de la lengua aragonesa: uso social y vitalidad etnolingüística. Alazet. *Revista de Filología*, 18, 9-29.
- Lindholm-Leary, K. (2006). Resultats de l'alumnat que participa en programes de llengua dual als Estats Units. En Generalitat de Catalunya (Ed.), *El coneixement de les llengües a Catalunya* (pp. 78-94). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.

- Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact dans langues*. Paris: Kilincksieck.
- Martín, M. A., Fort, M. R., Arnal, M. L. y Giralt, J. (1995). *Estudio Sociolingüístico de la Franja Oriental de Aragón*. Zaragoza: Seminario de Investigaciones Lingüísticas. Universitat de Zaragoza.
- Martínez Ferrer, J. (1990). El aprendizaje lectoescritor en el medio bilingüe aragonés: repercusiones escolares de la diglosia. *Revista de Investigación Educativa*, 8(15), 7-18.
- Martínez Ferrer, J. (1995). *Bilingüismo y enseñanza en Aragón*. Zaragoza: Edicions de l'Astral.
- Nagore, F. (1988). Enta una didautica ta l'aragonés. *Fuellas*, 66-67, 14-23.
- Nagore, F. (2001). *Os territorios lingüísticos en Aragón*. Zaragoza: Publicaciones del Rolde de Estudios Aragoneses.
- Nagore, F. (2004). La llengua aragonesa: entre l'extinció i la normativització. En M. A. Pradilla (Coord.), *Calidoscopi Lingüístic. Un debat entorn les llengües de l'Estat* (pp. 201-213). Barcelona: Octaedro.
- Quintana, A. (1991). Die Kodifizierung der neuaragonesischen Schriftsprache. En O. Winkelmann (Coord.), *Zum Stand der Kodifizierung romanischer Kleinsprachen. Romanistisches Kolloquium V* (pp. 199-215). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Ruiz-Bikandi, U. (2006). Consideraciones básicas para facilitar el aprendizaje de la L2 a los principiantes. *Cultura & Educación*, 18(2), 143-157.
- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En T. Skutnabb-Kangas y J. Cummins (Eds.) *Minority Education. From Shame to Struggle* (pp. 1-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). *Language, literacy and minorities*. Londres: The Minority Rights Group.
- Toukoma, P. y Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children of Preschool Age and Children in the Lower Level of Comprehensive School*. Research Reports 26. Tampere: University of Tampere.

**Ángel Huguet** es Catedrático de Universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Lleida, siendo responsable de la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación”. Su interés por el bilingüismo y el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe, el aprendizaje de segundas lenguas, la psicolingüística y la sociolingüística, le han llevado a dirigir numerosos proyectos de investigación cuyos resultados se han plasmado en revistas de reconocido prestigio nacional e internacional.

**Silvia-María Chireac** es Licenciada en Filología Española y Francesa por la Universidad de Iași (Rumania) donde es profesora en el Departamento de Filología Hispánica. En la actualidad disfruta de una beca predoctoral de la Generalitat de Catalunya (DEBEQ 2006) y se encuentra integrada en la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida donde está llevando a cabo su Tesis Doctoral centrada en la influencia de la lengua rumana en la adquisición del catalán y el castellano como segundas lenguas.

**Judit Janés** es Profesora Agregada (Contratada Doctora) del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida y se encuentra integrada en la línea de investigación “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de dicha Universidad. Su línea de investigación se ha focalizado en el estudio de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües y plurilingües, aspecto sobre el que desarrolló su Tesis Doctoral enfatizando el interés por el caso de los escolares inmigrantes.

**Cecilio Lapresta** es Doctor por la Universidad de Lleida. En la actualidad es Profesor Lector (Ayudante Doctor) del Área de Sociología en dicha Universidad. Sus líneas de investigación se han focalizado en el estudio de la construcción de la identidad y el papel que la lengua juega en este proceso, centrándose en el caso de los escolares de origen inmigrante. Ha publicado diversos artículos sobre esta temática en revistas especializadas nacionales e internacionales.

**José Luis Navarro** es Profesor Agregado (Contratado Doctor) del área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Lleida. Su línea de investigación se centró anteriormente en el estudio y uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación por parte de alumnado con dificultades de audición y lenguaje. Actualmente, su interés halla en el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado inmigrante, así como sus condiciones de escolarización.

**Mónica Querol** es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida donde es becaria FPU del Departamento de Pedagogía y Psicología. En la actualidad prepara su Tesis Doctoral sobre la relación actitudes-competencia lingüística en escolares de origen inmigrante dentro del grupo “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida.

**Clara Sansó** es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Lleida donde es becaria FPI del Departamento de Pedagogía y Psicología. En la actualidad prepara su Tesis Doctoral sobre el análisis de las prácticas educativas en contextos escolares de inmigración dentro del grupo “Plurilingüismo, Interculturalidad y Educación” de la Universidad de Lleida.

