

ARTÍCULO ORIGINAL

## Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí

**Moisès Esteban-Guitart**  
*moises.esteban@udg.edu*

**Judith Oller**  
*judith.oller@udg.edu*

**Ignasi Vila**  
*ignasi.vila@udg.edu*  
Universitat de Girona

**RESUMEN:** El objetivo del estudio que se presenta en este artículo, fundamentado en la teoría vygotkiana, es describir los fondos de conocimiento e identidad de una alumna y familia de origen marroquí que viven en Cataluña, España, así como documentar como los docentes pueden detectar los “fondos de conocimiento” de las familias y los “fondos de identidad” de sus alumnos y alumnas para establecer puentes de conexión entre la vida de los estudiantes y la instrucción escolar. Se utiliza un diseño cualitativo a través de la aplicación de distintas herramientas metodológicas: entrevista en profundidad, dibujo identitario, círculo significativo, genograma y fotografías para ilustrar las rutinas educativas de la familia.

**PALABRAS CLAVE:** Fondos de Conocimiento, Fondos de Identidad, Enseñanza Basada en la Cultura, Aprendizaje Significativo.

### Connecting school, family and community through funds of knowledge and identity. A case study of a moroccan origin family

**ABSTRACT:** The purpose of the study presented in this article, grounded in sociocultural theory, was to describe the funds of knowledge and identity of Moroccan family and student in Catalonia, Spain, and to document how teachers can detect families’ “funds of knowledge” and students’ “funds of identity” to make direct links from students’ lives to classroom instruction. It is used a qualitative design, employing several techniques: interview, self-portrait, meaningful circle, genogram and photographs to illustrate family educational routines.

**KEY WORDS:** Funds of Knowledge, Funds of Identity, Culture-Based Teaching, Meaningful Learning.

Nota de agradecimiento:

Los autores agradecen los comentarios efectuados por los revisores. Este trabajo ha sido realizado en el marco de un proyecto de investigación (EDU2009-12875) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

Fecha de recepción 27/01/2012 · Fecha de aceptación 08/10/2012

Dirección de contacto:  
Moisés Esteban-Guitart  
Departamento de Psicología  
Universitat de Girona,  
Plaça Sant Domènec, 9  
17071 GIRONA

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la población escolar de origen extranjero ha crecido considerablemente. En este sentido, el porcentaje de alumnos de origen inmigrante en el promedio de Estados de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) participantes en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido en sus siglas en inglés como informe PISA, es del 10%, cifra prácticamente igual a la media española (Instituto de Evaluación, 2010). A pesar de que hay países o ciudades con excelentes resultados y un porcentaje muy elevado de inmigrantes, como por ejemplo Canadá o Hong-Kong, los promedios de los alumnos cuyas familias son de origen inmigrante ofrecen peores resultados que los alumnos autóctonos, salvo en algunas excepciones como en Australia. En comprensión lectora, por ejemplo, la diferencia es de 44 puntos en los países de la OCDE y de 56 en España (488 puntos por el alumnado que tiene su origen en el país frente a 432 del alumnado de origen inmigrante). En el caso de la comunidad autónoma de Cataluña es de 82 puntos, solamente superada por La Rioja (Instituto de Evaluación, 2010, p. 60).

Tradicionalmente se han explicado estas diferencias aludiendo a supuestos déficits que el alumnado de origen extranjero tiene, por ejemplo déficits lingüísticos (Valencia, 2010). En el caso de Cataluña, las evaluaciones realizadas muestran que a niveles socioculturales semejantes los resultados académicos del alumnado de origen africano son significativamente peores que los del alumnado autóctono y el alumnado extranjero procedente del Este y de Latinoamérica (Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués, 2009). En relación al conocimiento del catalán, el alumnado de lengua inicial románica obtiene resultados significativamente más altos –en comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita– que el alumnado de lengua inicial árabe, amazig o sinotibetana (Vila et al., 2009). Sin embargo los resultados dependen de variables mediadoras como la adaptación escolar (Vila et al., 2009) y la presencia social y

competencia lingüística formal –escrita, académica– e informal –competencia lingüística en conversación– en la lengua materna (Oller y Vila, 2012). En definitiva, parece que una de las razones que se invocan para explicar el rendimiento académico es el dominio del instrumento lingüístico y sus contextos de uso. En este sentido, los estudios realizados sobre el conocimiento de castellano y catalán del alumnado extranjero de Educación Infantil y Primaria en Cataluña constatan que el alumnado de origen extranjero sabe significativamente menos catalán y castellano que el alumnado de origen nacional (Oller y Vila, 2011, 2012; Vila, 2008). De hecho, se requiere de seis años para alcanzar un dominio de la lengua con que se enseña en la escuela, siendo el alumnado de origen árabe quienes obtienen más bajos niveles en catalán y español, exceptuando aquellas situaciones en las que hay continuidad entre la lengua escolar y la lengua del entorno (Oller y Vila, 2011).

Sin embargo, la hipótesis psicolingüística según la cual el alumnado extranjero tiene resultados académicos peores que los del alumnado nacional porque desconoce la lengua de la escuela es, aisladamente, insuficiente para explicar el fracaso escolar ya que gran parte del alumnado procedente de los países del Este, con una lengua formalmente muy distante respecto al catalán y castellano, obtienen mejores puntuaciones que el alumnado de origen africano. Además, la escolarización previa en su lengua materna, así como la utilización de la lengua más allá de la escuela, en el entorno social, facilita el desempeño académico en catalán y español (Oller y Vila, 2011).

Según el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), lo relevante son las relaciones de poder entre el grupo cultural mayoritario y el minoritario (Ogbu, 1982). Dicho en otras palabras, esta perspectiva sugiere que los niños y niñas de clase media, así como los grupos mayoritarios realizan una transición menor y menos problemática de la familia a la escuela que los alumnos de clase trabajadora y los grupos minoritarios. En realidad, para los primeros, la cultura escolar *se da por supuesta* (se comparte el marco de referencia, el sentido y los códigos verbales y no verbales), mientras que para los segundos hay un desconocimiento y una distancia que entorpece los procesos de relación entre ambos entornos (Poveda, 2001). Se podría hipotetizar que el

alumnado autóctono puede atribuir sentido y significado a los contenidos escolares más fácilmente en comparación al alumnado de origen extranjero. Entendiendo por “sentido” el impacto o vínculo subjetivo que el aprendiz establece en relación al contenido de aprendizaje y por “significado” la definición cultural y socialmente compartida en relación al contenido. Desde una perspectiva constructivista, el alumno aprende un contenido cualquiera (por ejemplo una norma de conducta, un procedimiento o un concepto) cuando es capaz de atribuirle sentido y significado, es decir, cuando establece relaciones sustanciales entre lo que sabe y conoce y el contenido objeto de aprendizaje (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Coll, 1988). En este sentido, una clase de Historia dedicada a la II Guerra Mundial dará lugar a la dotación de sentidos y construcción de significados distintos en el caso de un alumno que no posee conocimientos previos de Historia, ni interés alguno con la II Guerra Mundial, con otro familiarizado con el hecho histórico a través de las conversaciones mantenidas con su padre, quien participó en la misma. Según una perspectiva piagetiana, podríamos decir que lo que no podemos asimilar a ningún esquema previo carece totalmente de sentido para nosotros, siendo muy difícil poder construir significados en relación al contenido (Piaget, 1972).

Por eso desde una perspectiva vygotskiana podemos concluir que la educación formal conlleva desarrollar conceptos científicos (Vygotski, 1977), mediados por los profesores y las actividades de enseñanza y aprendizaje, como prolongación y, a partir de, los conceptos espontáneos que los alumnos han aprendido a través de su experiencia en situaciones informales de enseñanza y aprendizaje, lo que se conoce como “enseñanza basada en la cultura” (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005), “aprendizaje situado” (Lave y Wenger, 1991) o, genéricamente, procesos de andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976). Sin embargo, lo que el marco de las continuidades-discontinuidades añade, próxima a la concepción de la enseñanza basada en la cultura, es que no hay aprendizaje significativo, ni andamiaje eficaz, fuera de un contexto o actividad significativa. En el caso de situaciones marcadas por niveles de diversidad social y cultural, ello comporta reconocer los recursos, estrategias y fuentes de sentido y significado del aprendiz. Lo que nos remite, directamente, a sus formas de vida y aprendizaje, y a su cultura familiar como agente de socialización y recurso educativo (Reyes y

Esteban-Guitart, 2012). Cuando hay continuidad social y cultural, la transición entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos es más fácil y natural. En cambio, en situaciones de discontinuidad las personas de origen inmigrante pueden experimentar más dificultades en el establecimiento de sentido y construcción de significado en relación a los contenidos escolares.

El estudio que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación más amplio que tiene el objetivo de implementar en el contexto de Catalunya el programa educativo “Funds of Knowledge” (Fondos de Conocimiento), que pretende como finalidad general optimizar las relaciones entre familia, escuela y comunidad en contextos de diversidad social y cultural.

### **1.1. El programa Fondos de Conocimiento (“Funds of Knowledge”)**

Frente a la perspectiva del déficit introducida anteriormente, el proyecto “Fondos de Conocimiento” (“Funds of Knowledge”), desarrollado en la Universidad de Arizona, parte de la premisa de que todas las personas disponen de recursos educativos, “fondos de conocimiento”, acumulados en su historia social, laboral y familiar. El origen del programa educativo se remonta al interés en el estudio de las redes de intercambio económico por parte de inmigrantes mexicanos residentes en los Estados Unidos de América. Mucho más que un fenómeno puramente económico, Vélez-Ibáñez (1983) examinó el pegamento social y cultural que sostiene dichas relaciones transnacionales basadas en lo que llamó confianza mutua (“mutual trust”). Según el autor, la confianza “da forma a las expectativas de las relaciones dentro de amplias redes de vínculos interpersonales, en las que intimidades, emociones, informaciones, favores, bienes y servicios se intercambian” (Vélez-Ibáñez, 2010, 46). Dicho con otras palabras, la vida transfronteriza depende del establecimiento de relaciones y vínculos sociales, basadas en la confianza mutua, que puedan lidiar con la incertidumbre y conflictos generados como resultado de la migración.

Liderado por Vélez-Ibáñez y Greenberg (1992) surge, en la década de los 80 del siglo XX, el “Proyecto Tucson” (“The Tucson Project”) que tenía el objetivo de estudiar los sistemas de intercambio de la comunidad de origen mexicano de Tucson (Arizona). La metodología llevada a

cabo era de corte cualitativa. Más en concreto, los investigadores realizaban entrevistas etnográficas a los hogares de familias de origen mexicano. Posteriormente, se incorporaron Norma González, antropóloga, y Luis Moll, psicólogo educativo, así como distintas maestras como Cathy Amanti. En la década de los 90 se realiza el proyecto Fondos de Conocimiento propiamente vinculado a la educación (“the Funds of Knowledge for Teaching project”). “Un aspecto central era el estudio etnográfico de las familias, una aproximación utilizada para investigar y analizar la historia familiar de los hogares de los alumnos de habla hispana, particularmente su historia laboral. La experiencia ha revelado la enorme riqueza de cuerpos de conocimientos acumulados, así como habilidades y estrategias halladas en cada hogar, lo que hemos llamado fondos de conocimiento” (González, Andrade y Carson, 2001, 101).

De modo que por “fondos de conocimiento” se entiende: “Los cuerpos de conocimientos culturalmente desarrollados e históricamente acumulados y destrezas esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47). El concepto retiene, no solamente las habilidades, destrezas, informaciones y conocimientos que los hogares acumulan resultado de su experiencia vital, sino también las redes sociales de intercambio, retomando la idea original de Vélez-Ibáñez (1983). “Utilizamos la expresión *fondos de conocimiento* para referirnos a las distintas redes sociales que conectan a las familias con sus entornos sociales y hacen posible compartir o intercambiar recursos, incluidos el conocimiento, las habilidades y el trabajo esencial para su funcionamiento y bienestar” (Moll, Tapia y Whitmore, 2001, p. 186).

Sin embargo y, bajo la perspectiva de las continuidades-discontinuidades familia-escuela (Poveda, 2001), el problema estriba en el hecho que muchas veces estos recursos (fondos de conocimiento) son desconocidos –y por lo tanto silenciados– en las escuelas que suelen estar bajo el dominio de otro grupo cultural. En este sentido, el objetivo general del proyecto consiste en aproximar la cultura escolar a la cultura familiar a través de la formación de los docentes en técnicas antropológicas como la etnografía con el objetivo de desarrollar innovaciones curriculares basándose en los conocimientos y habilidades detectadas en los hogares de sus alumnos y alumnas (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y

González, 2001; Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Es decir, se parte de la premisa de que todos los alumnos y alumnas, más allá de su condición económica, lingüística y cultural, disponen de fondos de conocimiento. Ejemplos de “fondos de conocimiento” serían habilidades vinculadas con la agricultura y la cría de animales, la construcción (carpintería, diseño, arquitectura), la música, la religión, la medicina, la reparación de vehículos o la economía. Conocimientos derivados de la experiencia laboral y la historia familiar de un determinado alumno que se convierten en recursos educativos cuando son incorporados en la actividad escolar por parte del maestro o la maestra, quienes previamente han documentado estos fondos de conocimiento a través de distintas visitas a las familias. Por ejemplo, Sandoval-Taylor (2005) descubrió que en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas de Primaria (donde un 50% era minoría hispánica, un 40% indígenas norteamericanos y un 10% norteamericanos) había gran cantidad de conocimientos vinculados a la construcción. A partir de aquí, la autora decidió realizar una unidad didáctica alrededor de la construcción. El tema era “¿cómo construir una casa?” Basándose en esta pregunta se realizaron varias actividades como, por ejemplo, leer el cuento de los tres cerditos, hacer que los estudiantes dibujasen su casa, realizar un diccionario bilingüe vinculado a la construcción, construir una casa proporcional para una muñeca, analizar distintas fotografías de casas o construir casas con distintas figuras geométricas. Se ha demostrado que este tipo de experiencias tienen repercusiones en la práctica educativa y, sobre todo, en las relaciones entre familia y escuela. Los docentes modifican sus percepciones del alumnado, muchas veces llenas de prejuicios y estereotipos de origen social. Además, se establecen relaciones entre los maestros y maestras y las familias de los alumnos basadas en la confianza mutua, el reconocimiento, el intercambio de conocimiento y la valoración recíproca. Al incorporar los fondos de conocimiento en la práctica del aula se consigue, también, vincular los contenidos científicos escolares con las formas de vida de las comunidades, produciéndose innovaciones curriculares que permiten vincular la escuela con la vida de alumnos y alumnas, lo que garantiza la materialización de aprendizajes significativos (González, Moll y Amanti, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001).

Una de las críticas que se ha hecho al programa es que no siempre los fondos de conocimiento de la familia se convierten en las fuentes de sentido de los alumnos en el momento de construir significados escolares. Es decir, los fondos de conocimiento de un hogar no garantizan, por sí mismos, que sean recursos educativos, fuentes de sentido, para los alumnos. Precisamente se ha introducido el concepto de “fondos de identidad” para enfatizar los recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, que forman parte de la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas (Esteban-Guitart, 2012a, en prensa; Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011). Cuando una persona –un alumno– se define como deportista, amante del Fútbol Club Barcelona, nos está informando, en este caso, de fondos de identidad vinculados a un deporte, el Fútbol. Esta fuente de sentido e identidad se puede convertir en recurso pedagógico cuando se incorpora en la actividad escolar al realizar, por ejemplo, una unidad didáctica de Matemáticas a partir de las medidas y conversión de las mismas de un campo de fútbol. Es más fácil que en estas situaciones el alumnado muestre una *actitud favorable* para el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) al vincular el contenido de aprendizaje con sus conocimientos previos, intereses y disposiciones subjetivas. Dicho con otras palabras, partiendo de los fondos de conocimiento y de identidad de las personas se intenta ejemplificar y extender los conceptos científicos, aprendidos a través de la instrucción formal, con los conceptos espontáneos, derivados de sus formas de vida y contextos informales de socialización.

## 2. METODOLOGÍA

Con el objetivo de poder detectar los fondos de conocimiento e identidad de la familia analizada se adopta la multi-metodología autobiográfica extendida (Hinojal, Masó, Turon y Esteban-Guitart, 2011; Esteban-Guitart, 2012b; Esteban-Guitart y Vila, 2012; Saubich y Esteban-Guitart, 2011), inspirada en la multi-metodología autobiográfica de Bagnoli (2004), como enfoque metodológico, en adelante MMAE. La MMAE ofrece al investigador distintas estrategias o técnicas metodológicas que tienen el objetivo de estudiar la identidad, fondos de conocimiento y

formas de vida de los participantes (Esteban-Guitart, 2012b). Al tratarse de un enfoque cualitativo se prioriza la profundidad a la cantidad, de modo que la idea es estudiar un mismo fenómeno utilizando distintas herramientas metodológicas. A continuación detallamos los participantes en el estudio, las técnicas metodológicas utilizadas, así como el procedimiento llevado a cabo.

### 2.1. Participantes y procedimiento

La experiencia llevada a cabo se realiza con un equipo docente de P5 de un colegio público de Salt (Girona, Catalunya), con un porcentaje de inmigración en Infantil de un 52%. El término municipal de Salt ha experimentado en las últimas décadas un aumento espectacular de la población de origen extranjero. En los diez últimos años, la población autóctona en Salt se ha reducido un 15,6%, mientras que la población de origen inmigrante ha aumentado un 92,8%. En la actualidad, los extranjeros llegan ya al 57% en el tramo de edad entre los 20 y los 40 años. Según datos oficiales del IDESCAT (Instituto de Estadística de Cataluña), en el año 2011 Salt tenía una población de 30.389 habitantes, de los cuales 12.756 son de origen extranjero, representando el alumnado procedente de Marruecos el mayor porcentaje de población extranjera presente en la escuela, un 29,7% (IDESCAT, 2012).

Dada la cantidad de alumnado de origen marroquí y el rendimiento académico que, como se ha comentado en la introducción, este colectivo tiene en Cataluña, el equipo docente eligió una familia procedente de Marruecos. Antes, los docentes se familiarizaron y entrenaron con la utilización de las distintas técnicas metodológicas que explicaremos en el siguiente apartado. Además, previamente a las entrevistas a la familia elegida, se leyeron y discutieron distintas experiencias llevadas a cabo en los Estados Unidos de América relacionadas con el programa “Fondos de Conocimiento” (McIntyre, Kyle y Rightmyer, 2005; McIntyre, Rosebery y González, 2001; Moll, 1997).

Una vez familiarizados con la filosofía del programa, así como aprendido las distintas estrategias de la MMAE, el equipo docente formado por tres maestras eligió una familia de un grupo clase de P5 de una de las maestras. Después de realizar el primer contacto en la escuela, la maestra visitó a la familia en su hogar y aplicó las

distintas técnicas metodológicas con el objetivo de detectar sus fondos de conocimiento, así como los fondos de identidad del alumno. En la primera sesión se realizó la entrevista, que explicaremos posteriormente, un genograma para conocer la estructura familiar, se aplicó la técnica del “dibujo identitario”, así como la instrucción del análisis de las rutinas educativas familiares a través de fotografías. Las fotografías fueron recogidas en una segunda visita. En esta segunda sesión, la entrevistadora y la familia hablaron de las fotografías, así como realizaron los “círculos significativos”. Una vez obtenida toda la información el equipo docente y de investigación se reunió para analizar el material y detectar los fondos de conocimiento e identidad.

La familia, que procede de Tánger (ciudad del norte de Marruecos), en el año 2011 hacía 12 años que vivía en Cataluña, a pesar de que mantienen el contacto con su país de origen a través de visitas y conversaciones telefónicas con los abuelos y abuelas. El padre de la familia, que tiene tres hermanos y tres hermanas estaba en el momento de hacer las visitas en el paro, habiendo trabajado en la construcción. La madre, en el momento de la entrevista, trabajaba como asistente en un hogar, ayudando en las tareas a una persona de edad avanzada, vecina de la familia. En el hogar viven el padre, la madre y sus cuatro hijos: tres niñas, que asisten a la escuela de Salt, y un niño, aún no escolarizado. La maestra que conduce la entrevista es profesora de una de las niñas, de cinco años de edad.

## 2.2 Técnicas metodológicas utilizadas

El equipo docente eligió cinco técnicas de las disponibles según la MMAE (Esteban-Guitart, 2012b). A continuación detallamos cada una de ellas.

### 2.2.1. Entrevista original del programa “Funds of Knowledge” (González, Moll y Amanti, 2005)

En el procedimiento original del programa educativo “Funds of Knowledge” se utiliza una entrevista en profundidad dividida en tres secciones que se desarrollan a partir de tres visitas que los docentes realizan a las casas de sus alumnos (Moll, Amanti, Neff y González, 1992). Los contenidos de la entrevista se desarrollan alrededor de tres cuestiones, a saber: 1) usos de la lengua, historia migratoria, laboral y estructura

familiar; 2) rutinas familiares, tareas domésticas, educación y lenguaje; y, finalmente, 3) actitudes parentales, educación, economía y religión.

### 2.2.2. Dibujo identitario

Originalmente diseñado por Bagnoli (2004) para estudiar la identidad desde una perspectiva narrativa y autobiográfica, se utiliza la versión y adaptación al castellano realizada por Esteban-Guitart y colaboradores (Esteban-Guitart, Nadal, Vila y Rostan, 2008; Esteban-Guitart y Vila, 2010; Gifre, Monreal y Esteban-Guitart, 2011; Saubich y Esteban-Guitart, 2011). La instrucción es la siguiente: “¿Podrías intentar dibujar quién piensas que eres en este momento? Puedes añadir, si quieres, las cosas y personas que para ti son importantes, significativas, en este momento”. Una vez el participante ha realizado el dibujo, el entrevistador realiza la siguiente pregunta: “¿Puedes explicar lo que has dibujado?” El dibujo se convierte en una excusa para fomentar el diálogo entre el entrevistador y el entrevistado alrededor de sus fondos de identidad: las actividades, personas, aficiones o contextos relevantes para el entrevistado.

### 2.2.3. Rutinas educativas familiares a través de fotografías

Esta tarea metodológica se basa en la propuesta desarrollada por Poveda, Casla, Messina, Morgade, Rujas, Pulido y Cuevas (2007) y González-Patiño (2011). Con el objetivo de estudiar las rutinas y formas de vida, los investigadores ofrecen una cámara fotográfica a los participantes en el estudio y les piden que hagan fotografías sobre sus rutinas diarias durante una semana, fotografías que son posteriormente explicadas. González-Patiño (2011) propone una pequeña variante de esta técnica al preguntar: “¿Podrías hacer como mínimo cinco fotos por día de actividades, sitios y eventos que sean importantes para ti?”. Siguiendo esta línea de trabajos, se propuso focalizar el objeto de análisis en las actividades educativas de la familia. La instrucción fue: “Me gustaría que hicieras fotos, durante una semana, de los momentos que crees que son educativos, es decir, aquellas situaciones que estás enseñando alguna cosa a tu hijo o a tu hija”. En esta tarea, el objetivo es descubrir las creencias que tienen las personas sobre la educación (cuándo consideran que hay educación, situaciones vinculadas al aprendizaje de alguna cosa), así como analizar las prácticas de

alfabetización y educación de una determinada familia.

#### 2.2.4. Genograma

El genograma familiar es una técnica utilizada frecuentemente en el ámbito socio-sanitario, especialmente en la terapia sistémica. Consiste en una representación gráfica de, como mínimo, tres generaciones (en nuestro caso los abuelos, padre y madre, hijo e hijas).

#### 2.2.5. Círculo significativo

La última estrategia utilizada, basada en los mapas relacionales, es el “círculo significativo”. Consiste en representar, en medio de una circunferencia que simboliza a la persona entrevistada, las personas, actividades, objetos e instituciones relevantes –significativas– para ella, teniendo en cuenta que cuanto más al centro están, más importantes y significativas son. En este caso, dicho procedimiento permite documentar las fuentes de sentido de la persona, considerados fondos de conocimiento e identidad susceptibles de utilizarse como herramientas educativas.

### 3. RESULTADOS

Dividimos los resultados obtenidos en dos apartados. En primer lugar, ilustramos la información obtenida en relación a los fondos de conocimiento detectados mediante la aplicación de las distintas estrategias metodológicas, a saber: 1) la entrevista en profundidad, 2) el dibujo identitario del padre y la madre, 3) las rutinas educativas familiares a través de fotografías, 4) el genograma familiar y, finalmente, 5) el “círculo significativo” de la madre. En segundo lugar, nos centramos en los fondos de identidad de la alumna analizada, la hija de cinco años de edad. Para ello prestamos especial interés a su dibujo identitario y su círculo significativo.

#### 3.1 Fondos de Conocimiento detectados

En la Tabla 1 aparecen los principales fondos de conocimiento detectados de la familia, es decir, los cuerpos de conocimiento, destrezas y habilidades acumulados basándose en la historia laboral, social y cultural de la familia, esenciales para su funcionamiento y bienestar.

<b>Conocimientos lingüísticos.</b> La familia habla perfectamente el árabe, el catalán, el español y el francés
<b>Conocimientos vinculados a la construcción.</b> Relacionados con la antigua profesión del padre
<b>Conocimientos relacionados con la cocina.</b> La madre cocina comida marroquí y comida mediterránea
<b>La religión.</b> Son creyentes y practicantes de la religión musulmana, especialmente el padre

Tabla 1. Fondos de Conocimiento de la familia analizada

En relación a los conocimientos lingüísticos, el padre y la madre han estado escolarizados y saben leer y escribir sin ninguna dificultad en árabe y en francés. También han aprendido, a lo largo de los doce años que están en España, el catalán y el español.

A pesar de que en el momento de la entrevista el padre de familia está en el paro, ha trabajado en el mundo de la construcción de modo que en la organización de las tareas domésticas el

padre realiza las labores de reparación y mantenimiento del hogar. La madre, que se ocupa de las compras y la cocina, comparte las tareas de crianza de sus hijos e hijas con el padre, ya que éste dispone de más tiempo al no trabajar. En este sentido, a menudo el padre está con sus hijos, como puede observarse en la fotografía que aparece en la Figura 1, donde se observa cómo está jugando con el ordenador con el hijo pequeño de la familia.



Figura 1. Fotografía donde aparece el padre y su hijo interactuando con un ordenador



Figura 2. Fotografía donde aparece la hermana mayor ayudando a una hermana pequeña en sus deberes escolares

En relación a las rutinas educativas, del total de fotografías realizadas (8), en dos de ellas se observa a las hermanas haciendo los deberes y se observa cómo la hermana mayor ayuda a sus dos hermanas pequeñas (ver Figura 2). A pesar de que los padres están escolarizados no han participado en el sistema educativo español, de modo que la hermana mayor suele ocuparse de ayudar en las tareas escolares, colaborando la madre y el padre cuando pueden.

Otra actividad que la familia considera que es educativa, y que aparece en cinco de las fotografías realizadas, es la implicación en tareas domésticas, especialmente en relación a la comida (preparar la mesa, recoger los platos o ayudar en la cocina, como puede observarse en la fotografía que aparece en la Figura 3).



Figura 3. Fotografía donde aparece la hermana mayor ayudando a su madre a cocinar

En la entrevista, la madre enfatiza que es muy importante dar responsabilidades a los niños y niñas, cuando éstos son pequeños. De modo que los hijos, menos el pequeño, se hacen la cama, ayudan a preparar la mesa, van a comprar el pan o hacen la lista de la compra. En realidad, la madre cuenta que, según el Corán, aproximadamente a los nueve años –la hija mayor tiene 11–, se considera que los niños y niñas deben ser ya autónomos y responsables, así como saber realizar todas las tareas implicadas en el mantenimiento y funcionamiento de un hogar. A pesar de que los padres comentan que notan muchas diferencias en relación a su infancia y la infancia que tienen sus hijos, en el sentido que en su país de origen la implicación familiar en tareas domésticas empieza mucho antes que aquí. Según dicen, piensan que aquí la infancia se expande y se dedica más tiempo a jugar. En este sentido, dicen que ellos a los seis años colaboraban en la crianza de sus hermanos, especialmente la madre, así como en tareas domésticas, en el caso de la madre, y en tareas de ayuda al padre, en el caso del padre de familia entrevistado. En este sentido, concluyen que en el país de destino, España, los niños y niñas crecen más lentamente y se les exige menos en comparación a lo que fue su infancia.

Uno de los aspectos que se repite a lo largo de las dos visitas realizadas a la familia son las referencias a la religión musulmana. De hecho, en el dibujo identitario del padre aparece rezando (ver la Figura 4), mientras que en el círculo significativo de la madre uno de los elementos que aparece es también la religión (ver Figura 5).



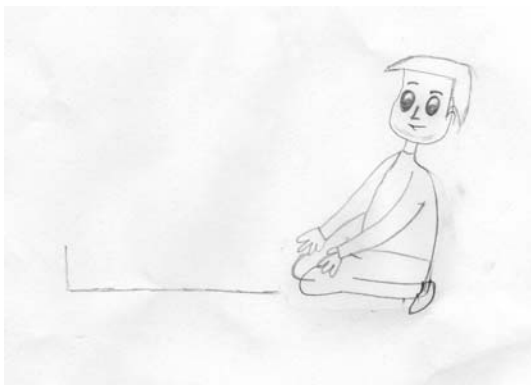


Figura 4. Dibujo identitario del padre

Según cuentan en la entrevista en profundidad, a pesar de sentirse catalanes y españoles se sienten también marroquíes especialmente musulmanes. En este sentido, leen y siguen el Corán, rezando cinco veces al día (como atestigua el dibujo identitario del padre que aparece en la Figura 4).

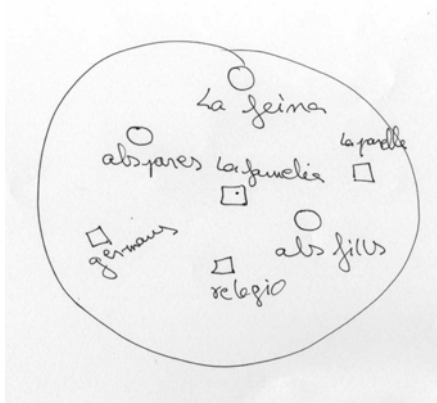


Figura 5. Círculo significativo de la madre entrevistada

En general, se detectan conocimientos vinculados a la religión musulmana, conocimiento del Corán; al uso del catalán, el castellano, el árabe y el francés –a pesar de que lo saben y conocen su uso es más residual–; a la cocina y las distintas tareas domésticas que realizan y a la construcción, por ejemplo tareas de reparación del padre.

### 3.2 Fondos de identidad detectados

Como hemos anotado anteriormente, disponer de fondos de conocimiento no es sinónimo de que se conviertan en fondos de identidad, es decir, que los hijos e hijas (los alumnos) se apropien de ellos. En este sentido, hemos definido el concepto de “fondos de

identidad” como aquellos recursos (personas, instituciones, actividades) que la persona incorpora como elementos de su auto-definición y auto-expresión. Por lo tanto, los fondos de identidad, de origen social y cultural, nos informan sobre las experiencias previas y el sentido (aquello que para uno o una es significativo). En nuestro caso, nos centramos en la detección de los fondos de identidad de la niña de cinco años alumna de la maestra que realiza las visitas a la familia.

En relación a la lengua, la niña está escolarizada en catalán y castellano, de modo que habla y está aprendiendo a escribir en ambas lenguas. Además, la niña conoce el árabe ya que sus padres hablan con ella en árabe. En la entrevista en profundidad la madre cuenta que en un primer momento querían hablar solamente en catalán en casa, para que así fuese más fácil para sus hijos la incorporación a la escuela, siendo el castellano un idioma garantizado ya que la televisión y el entorno social lo utiliza. Sin embargo, en una visita realizada a Marruecos, los padres observaron que sus hijas tenían problemas para comunicarse con la gente de allí. De modo que decidieron hablar árabe en el hogar familiar, para no perder la lengua del país de origen, y hablar catalán y castellano en la calle y la escuela. En definitiva, las lenguas, árabe, catalán y castellano, pueden considerarse fuentes de identidad, recursos que la alumna tiene, a pesar de que no están incorporados en la definición que hace de sí misma y de aquello que le gusta.

En el dibujo identitario, la niña se dibuja al lado de su madre y su hermana mayor (ver Figura 6). Cuando se le preguntó por qué no había dibujado a otra gente, la niña dijo que no había tenido espacio suficiente en el papel.



Figura 6. Dibujo identitario de la hija entrevistada

Por lo que hace a su círculo significativo, que lo realiza con la ayuda de la entrevistadora, la niña destaca su familia (sus padres), la escuela, la Doae –hermana mayor– y dibujar (“dibuixar”) (ver Figura 7). Como quedó atestiguado en las fotografías, la hermana mayor pasa mucho tiempo con ella, ya que le ayuda a realizar los deberes, además de enseñarle a colaborar en las tareas domésticas. De modo que a partir del círculo significativo podemos destacar la escuela, como contexto significativo de vida, y el dibujar como una actividad que le gusta mucho.



Figura 7. Dibujo identitario de la hija entrevistada

En definitiva, se valoran sus conocimientos lingüísticos (lengua materna, catalán y castellano), el apoyo de su familia (la presencia de su madre en el dibujo significativo y especialmente su hermana mayor), la escuela y el dibujo (dibujar) como fuentes de identidad de la alumna entrevistada.

#### 4. DISCUSIÓN

Después de una extensa revisión de la literatura, así como de trabajos de investigación e intervención previos, el “Centro para la Investigación en Excelencia, Educación y Diversidad” de la Universidad de California, en Berkeley (“Center for Research on Education, Diversity & Excellence”, consultar en: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/index.html>) ha propuesto cinco principios para una pedagogía inclusiva y eficaz, es decir, centrada en la mejora del desempeño educativo de todos los alumnos y alumnas, más allá de su condición lingüística, étnica, religiosa, económica, social y cultural. Uno de estos principios, llamado “contextualización”, hace referencia a la capacidad de construir significados a través de la vinculación

de la práctica o currículo escolar con las formas de vida de los alumnos y sus familias. Más específicamente, se propone partir de las habilidades, conocimientos y destrezas de los alumnos, y sus familias, para construir nuevos conocimientos. Lo que Moll y sus colaboradores llaman “Fondos de Conocimiento” (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 1997).

El reconocimiento de los fondos de conocimiento e identidad de los alumnos permite situar sus “testimonios de sentido” como material para poder, a través de los mecanismos de influencia educativa –construcción conjunta, mediante la negociación, de significados compartidos y traspaso progresivo del control y la responsabilidad de la tarea– (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992), facilitar aprendizajes significativos, es decir, vinculaciones sustantivas entre los conocimientos previos y *conceptos espontáneos*, adquiridos en sus experiencias vitales, por un lado, y conocimientos nuevos y *conceptos científicos*, derivados de la instrucción, por otro. El reconocimiento de los fondos de conocimiento y fuentes de sentido permite dirigir el proceso educativo hacia aquello que los alumnos y alumnas saben y les interesa, un modo de mejorar su confianza, orgullo, autoestima y motivación que puede traducirse en una mayor implicación y, por lo tanto, un mejor desempeño académico. Ello supone partir de las habilidades, conocimientos e intereses de los alumnos para poder, mediante la construcción compartida de significados a través de tareas de enseñanza y aprendizaje de contenidos específicos, fomentar *actividades significativas* que permitan andamiar *aprendizajes significativos*. Enseñar contenidos escolares basándose en reglas, abstracciones y descripciones verbales, fuera de contextos educativos de acción y actividad, imposibilita asentar estas reglas, abstracciones y descripciones en marcos sólidos de referencia, en definitiva, imposibilita que los alumnos puedan dar sentido y construir significado alrededor de ellas, especialmente en situaciones de discontinuidad social y cultural. En un sentido amplio, “aprender” significa “entender” y “entender” supone vincular nuevos contenidos con conocimientos previos.

Más allá de las connotaciones individualistas derivadas de los planteamientos cognitivos de Piaget y Ausubel, los contenidos nuevos tienen sentido y significado si pueden sentarse –ampliarse, probarse– en las experiencias personales, familiares y comunitarias de los

alumnos: sus referentes de sentido y significado. Para que ello sea posible la responsabilidad recae sobre el docente, quien organiza, diseña y andamia el proceso educativo (ver Tabla 2). Sin embargo, muchas veces el profesorado, reproduciendo prejuicios y estereotipos de orden social, asume la teoría del déficit según la cual detrás de los alumnos extranjeros hay limitaciones de tipo social (economía, clase social) y cultural (la lengua, la religión o ciertas costumbres culturales) (Siqués, Vila y Perera, 2009). Sin negar que las limitaciones forman parte de la naturaleza

humana, la perspectiva de los fondos de conocimiento permite hacer una lectura de otro orden. En lugar de centrarse en los supuestos déficits, es mejor, más conveniente, partir de las posibilidades, riquezas y fondos amplios de experiencias que las personas, por el simple hecho de ser personas, tienen. Hacer visible lo invisible significa conocer los pósitos de recursos educativos que tienen los alumnos, más allá de su condición sociocultural, para el aprovechamiento educativo.

1. Empezar las actividades educativas con aquello que los alumnos saben y “traen” de sus hogares, comunidad y experiencias escolares previas
2. Diseñar actividades significativas para los alumnos en relación a sus normas y prácticas comunitarias, así como conocimientos y formas de vida y actividad
3. Familiarizarse con las normas locales y los conocimientos de los alumnos a través de la detección de sus fondos de conocimiento e identidad, así como la participación de las familias, miembros comunitarios y lectura de documentos pertinentes
4. Andamiar (guiar, asistir y ayudar) en la conexión, aplicación y extensión de los aprendizajes escolares a otros contextos de vida y actividad (la familia, comunidad y entorno social)
5. Planificar cooperativamente con los alumnos y alumnas actividades de aprendizaje basadas en la comunidad, sus normas y conocimientos locales
6. Ofrecer oportunidades a los padres, las madres, hermanos u otras personas mayores de participar en las actividades escolares
7. Variar las actividades con el objetivo de incluir las preferencias, intereses y fondos de identidad de los alumnos, así como las metodologías y evaluaciones, de colectivistas y cooperativistas a individuales y “competitivas”
8. Variar los estilos de conversación y participación para incluir las preferencias culturales de los alumnos, así como sus formas de alfabetización previas, como la co-narración, llamada-respuesta, uso de mediadores tecnológicos como el chat o el Facebook, entre otras

Tabla 2. Indicadores de una pedagogía contextualizada para tener en cuenta por parte de los docentes (Adaptado de CREDE: <http://crede.berkeley.edu/research/crede/index.html>)

La ausencia de reconocimiento o falso reconocimiento (Taylor, 1993) que pueden experimentar los alumnos por parte de los demás, así como por sí mismos, deforma y moldea la

concepción que desarrollan de sí mismos, así como el sentido de la institución escolar. De modo que el autodesprecio en forma de etiquetas psicológicas (“dislexia”, “trastorno por déficit de atención e hiperactividad”) y/o sociales (“moro”,

en su sentido más negativo, “inmigrante”, “negro”) es una poderosa arma de discriminación que entorpece el éxito escolar. En este sentido, la motivación o sentido no son responsabilidades del individuo, sino resultado de las redes institucionales de relación e interacción. Es decir, si se diseña una actividad significativa para el alumno es más fácil que muestre motivación e implicación, al estar vinculado con su interés: para él tendrá sentido y, consecuentemente, será susceptible de poder darle también significado.

Por eso, una de las misivas más relevantes que se desprende de la aproximación de los “Fondos de Conocimiento” es considerar, reconocer y valorar los agentes y recursos familiares y comunitarios, a menudo invisibles en la cultura escolar. En definitiva, se trata de *recursos educativos* (Acosta-Iriqui y Esteban-Guitart, 2010) que aprovechados permiten mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje fomentando, por ejemplo, unas óptimas relaciones familia-escuela. Unas relaciones que en lugar de basarse en prejuicios y estereotipos, por parte de los padres y docentes, pasan a basarse en conocimientos personales compartidos. En este sentido, la maestra que participa en la experiencia que se ha descrito en este artículo afirmaba, al finalizar: “Valoro muy positivamente las visitas a la familia de mi alumna. Es muy interesante poder descubrir que hay cosas en que estaba mal informada, cosas que van de boca en boca sin ser realmente verdad. Eso me hace pensar que no debemos creer siempre lo que la gente dice, ya que pueden ser creencias estereotipadas o erróneas. Además, no solamente cambias la concepción de la familia, y consecuentemente comprendes mejor al alumno, sino que mejora su rendimiento, y por supuesto la relación de sus padres con la escuela”.

Según Whitmore (2007) el reto consiste en situar las identidades de los estudiantes, en su totalidad, en el aula escolar con el objetivo de mejorar la implicación y las relaciones entre el currículo escolar y las formas de vida familiares. Los trabajos liderados por Cummins permiten ilustrar esta tesis en el campo específico de la adquisición de una segunda lengua. A partir de distintos estudios sobre el bilingüismo en contextos multiculturales, Cummins (2009) resume los hallazgos obtenidos a través de dos conclusiones. En primer lugar, las habilidades lingüísticas y conocimiento cultural vinculados a la lengua materna son importantes recursos para permitir la implicación y el desempeño académico.

En segundo lugar, las personas que están en proceso de adquirir una segunda lengua se implican académicamente en la medida que la instrucción afirma sus identidades, utilizándolas como herramientas para el aprendizaje.

Iniciativas recientes para reconocer y afirmar las identidades de los alumnos, así como utilizarlas como fuente de aprendizaje, son los llamados “textos de identidad” (Schechter y Cummins, 2003). Se trata de documentos bilingües que los estudiantes hacen sobre ellos mismos y que pueden ser escritos, hablados, visuales, musicales. En primer lugar, los estudiantes realizan, en la lengua que prefieran (normalmente su lengua materna), una versión previa de la historia que quieren contar (por ejemplo la experiencia de cambiar de país en el caso de alumnos procedentes de la inmigración). Esta primera acción supone reafirmar y mostrar los conocimientos e identidades de los estudiantes recién llegados. En segundo lugar, con la ayuda de otros estudiantes y de los profesores, la historia se traduce. Lo que es importante constatar aquí es que antes de la actividad académica de traducción o inclusión de una segunda lengua, se ha creado un clima de legitimación, de afecto, respeto y afirmación de la identidad y los conocimientos del aprendiz –lo que anteriormente llamábamos reconocimiento–. Lo que subyace a este modelo pedagógico es considerar que las interacciones entre la comunidad de aprendices de una determinada aula o escuela pueden mejorar la implicación y el rendimiento cognitivo a través de la inversión en maximizar la identidad de los participantes (Cummins, 2001).

En este sentido, los fondos de conocimiento e identidad no son limitaciones, impedimentos o aspectos superfluos en cualquier actividad educativa, sino que son los recursos que una persona dispone y que configuran su modo de ver e interpretar el mundo. Por lo tanto, los fondos de identidad que los alumnos traen a la escuela son relevantes, desde el punto de vista educativo, ya que su reconocimiento permite dos cosas. En primer lugar, crear las condiciones psicológicas y emocionales óptimas para facilitar la motivación e implicación del alumno en la tarea escolar. En segundo lugar, favorecer procesos de contextualización y aprendizaje significativo. En el caso del ejemplo descrito en este trabajo, sabemos que un modo de vincular a la familia es a partir de sus conocimientos e intereses en su lengua materna (el árabe), la cocina, la

construcción o la religión. Además, la niña entrevistada nos ofrece pistas de actividades que para ella son plenamente satisfactorias, dibujar, así como apoyos y recursos sociales que dispone, su hermana mayor. En este sentido, puede diseñarse una unidad didáctica de religión incorporando la experiencia del padre, una de lengua a partir de un diccionario trilingüe árabe-catalán-español o de conocimiento del medio a través del dibujo. Se trata, en definitiva, de reconocer y validar los marcos de sentido y referencia de los alumnos y sus familias para, a partir de aquí, extender, sostener y vincular los contenidos y aprendizajes escolares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta-Iriqui, J. y Esteban-Guitart, M. (2010). Geografías psicológicas de los recursos educativos. *Educación y Desarrollo Social*, 4, 119-129.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Bagnoli, A. (2004). Researching identities with multi-method autobiographies. *Sociological Research Online*, 9, 1-22.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2009). Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty y M. Panda (Eds.): *Social justice through multilingual education* (pp. 19-35). Bristol: Multilingual Matters.
- Esteban-Guitart, M. (2012a). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180.
- Esteban-Guitart, M. (2012b). La multi-metodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17, 51-64.
- Esteban-Guitart, M. (en prensa). Funds of identity. En T. Teo (Ed.): *The Encyclopedia of Critical Psychology*. New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. y Vila, I. (2012). *Experiencias en educación inclusiva*. Barcelona: Horsori.
- Esteban-Guitart, M., Nadal, J. M., Vila, I. y Rostan, C. (2008). Aspectos ambientales implicados en la construcción de la identidad en una muestra de adolescentes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano. Revista Internacional de Psicología Ambiental*, 9 (1-2), 91-117.
- Gifre, M., Monreal, P. y Esteban-Guitart, M. (2011). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal. *Estudios de Psicología*, 32 (2), 227-241.
- González-Patiño, J. (2011). Rutinas de la infancia urbana mediadas por la tecnología: Un análisis visual. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7 (2), 1-16.
- González, N., Andrade, R. y Carson, C. (2001). Creating links between home and school mathematics practices. En E. McIntyre, A. Rosebery y N. González (Eds.). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives* (pp. 100-114). Porstmouth, NH, Heinemann.
- González, N., Moll, L. C. y Amanti, K. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hinojal, L., Masó, S., Turon, E. y Esteban-Guitart, M. (2011). Identidad, fondos de conocimiento y formas de vida de la familia Cardona Rodríguez. Un estudio psicogeográfico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 7, 1-28.
- Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- IDESCAT (2012). *Sondeo de población*. Barcelona: Instituto de Estadística de Cataluña.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McIntyre, E., Kyle, D. W. y Rightmyer, C. (2005). Los fondos de conocimiento de las familias como mediación de la enseñanza en los colegios rurales. *Cultura y Educación*, 17 (2), 175-195.
- McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Classroom diversity. Connecting curriculum to students' lives*. Porstmouth, NH: Heinemann.

- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Alávarez (Ed.): *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L., Tapia, J. y Whitmore, F. (2001). Conocimiento vivo: la distribución social de los recursos culturales para el pensamiento. En G. Salomon (Comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 185-213). Buenos Aires, Amorrortu.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 13 (4), 290-307.
- Oller, J. y Vila, I. (2011). Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares. *Cultura y Educación*, 23 (1), 3-22.
- Oller, I. y Vila, I. (2012). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico. *Revista de Educación*, 359, 481-504.
- Piaget, J. (1972). *Où va l'Éducation?* Paris: Denöel/Gonthier.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Poveda, D., Casla, M., Messina, C., Morgade, M., Rujas, I., Pulido, L. y Cuevas, I. (2007). The after school routines of literature-devoted urban children. *Children's Geographies*, 5 (4), 423-441.
- Reyes, I. y Esteban-Guitart, M. (2012). Exploring Multiple Literacies from Homes and Communities: A Cross-Cultural Comparative Analysis. En K. Hall, T. Cremin, B., Comber y L. Moll. (Eds.), *the International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning and Culture*. New York: Wiley-Blackwell.
- Sandoval-Taylor, P. (2005). Home is Where the Heart Is: Planning a Funds of Knowledge Based Curriculum Module. En González, N., Moll, L. y Amanti, C. (Eds.): *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 153-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Saubich, X. y Esteban-Guitart, M. (2011). Bringing funds of family knowledge to school. The living Morocco project. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1, 79-103.
- Schechter, S. R. y Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Siqués, C., Vila, I. y Perera, S. (2009). Percepciones y actitudes del alumnado extranjero y del profesorado: Un estudio empírico en las aulas de acogida de Cataluña. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 103-132.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Valencia, R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Vélez-Ibáñez, C. (1983). *Bonds of mutual trust: The cultural systems of rotating credit associations among urban Mexicans and Chicanos*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Vélez-Ibáñez, C. (2010). *An impossible living in a transborder world. Culture, confianza and economy of Mexican-origin populations*. Tucson, AZ: Arizona University Press.
- Vélez-Ibáñez, C. y Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23 (4), 313-335.
- Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil. *Revista de Educación*, 346, 159-162.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento del catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (1), 307-327.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- Whitmore, K. F. (2007). Bridging the worlds of home and school: Keeping children's identities whole in the classroom. En P. Martens y Y. M. Goodman (Eds.): *Critical Issues in Early Literacy Development: Research and Pedagogy* (pp. 177-189). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.