



Títol del projecte ha de sintetitzar la temàtica científica del vostre document.
Implementació i avaluació d'un programa dirigit a l'alfabetització de les mares amb infants estrangers en la seva llengua i en català

Dades de l'investigador responsable

Nom: Ignasi
Cognoms: Vila Mendiburu

Correu electrònic:
ignasi.vila@udg.edu

Dades de la universitat / centre al que s'està vinculat

Universitat de Girona

Número d'expedient

2010 ARF1 0000

Paraules clau: cal que esmenteu cinc conceptes que defineixin el contingut de la vostra memòria.
aprenentatge català, alfabetització, empoderament, llengua familiar, relacions família-escola

Data de presentació de la justificació

6/6/2012

Nom, cognoms i signatura
de l'/la investigador/a responsable

Altres signatures, si escau

IGNASI VILA MENDIBURU





Memòria justificativa de recerca per a les convocatòries ACOM, AJOVE, ARAFI, ARIE, FJOVE, ISPC, PBR, RICIP

La memòria justificativa consta de dues parts:

- 1.- Dades bàsiques i resums
- 2.- Memòria del treball (informe científic)

Tots els camps són obligatoris

1.- Dades bàsiques i resums

Nom de la convocatòria

ARAFI

Llegenda per a les convocatòries:

ACOM	Ajuts a projectes de recerca d'abast local i comarcal
AJOVE	Ajuts a projectes d'estudi i anàlisi en matèria de joventut a Catalunya
ARAFI	Ajuts per incentivar la recerca aplicada i la formació universitària en matèria d'immigració a Catalunya
ARIE	Ajuts per a donar suport al desenvolupament de projectes de recerca i innovació en matèria educativa no universitària
FJOVE	Beques per a la realització de tesis doctorals en matèria de joventut
ISPC	Ajuts per a la realització de projectes de recerca, estudi i anàlisi sobre seguretat a Catalunya
PBR	Projectes Batista i Roca. Ajuts per al finançament de projectes de recerca en l'àmbit de les Ciències Socials i les Humanitats
RICIP	Ajuts a treballs de recerca en l'àmbit de la pau

Resum en català (màxim 300 paraules)

Teixint Cultures és un projecte de recerca-acció comunitari que intenta promoure des de l'educació d'adults, l'aprenentatge de la llengua catalana a partir dels recursos lingüístics que les mares d'origen africà tenen en la seva llengua familiar. El programa atén a mares d'origen immigrat amb fills menors de tres anys no escolaritzats al seu càrrec (la majoria de les quals té altres fills en edat escolar que assisteixen a la tarda a la biblioteca per fer els deures escolars). Tot el projecte està vehiculat a partir dels contes infantils. De fet, intenta recuperar els contes de tradició oral provinents del continent africà per posteriorment elaborar materials educatius bilingües (en català i en les seves llengües) que es puguin utilitzar com a llibres educatius de consulta, tant per les biblioteques públiques com pels centres educatius.

El programa es realitza de forma setmanal, al llarg de dues hores, a la biblioteca pública infantil d'en Massagran de Salt. Les mares expliquen contes i llegendes rellevants de la seva infància en la seva llengua i, a partir de diferents activitats de narració, traducció i dramatització de les històries basades en una metodologia de « dual-language », elaboren textos escrits i narracions orals en català i en la seva llengua. Posteriorment són les mateixes participants les que editen els contes a l'ordinador i elaboren digitalment un llibre de contes bilingüe. Les sessions s'han registrat en àudio i vídeo i hem estudiat el procés d'implementació del programa i les estratègies multilingües utilitzades per les participants, els educadors i voluntaris. Els resultats evidencien el progrés de les dones en l'aprenentatge del català, la modificació de les seves actituds lingüístiques i de la seva autoimatge, així com l'impacte positiu del programa a la comunitat pel que fa al reconeixement dels recursos lingüístics i culturals de les minories ètniques.

Resum en anglès (màxim 300 paraules)

'Interweaving Cultures' is a communitarian research-action project conducted in a public library that seeks to promote Catalan language to immigrant mothers that are learning Catalan as a second language from an adult literacy programme in Salt. In particular, the work is directed to African mothers with children under three years old in their charge (the majority of them have also children attending elementary schools that use the public library during afternoons to finish their homework), and wants to develop oral and written abilities in Catalan through the use of their mother tongues and cultural knowledge. The main aim of the project is to recover traditional fairytales from their countries of origin and use it to create bilingual books (in Catalan and their heritage languages) as educational resources in public libraries and schools.

The program is carried out weekly (two hours per session) in the children's public library of the centre of Salt. Along the sessions mothers are telling relevant histories and fairytales from their childhood in their native language, and through different activities of narration, translation and dramatization of stories based on the "dual-language" methodology, they elaborate oral and written texts in Catalan, Arabic and Mandingo. To facilitate the translation from one language to another we use bilingual community volunteers. At the end of the process, the participants learn how to use computer tools to edit the text and digitally produce their bilingual storybooks. All sessions were recorded on audio and video to study the implementation process of the program and to identify the multilingual strategies used by participants, teachers and volunteers. The results show how the participants have changed their attitudes through Catalan language at the end of the program, and its positive impact on the community regarding the recognition of their linguistic and cultural resources as ethnic minorities.

1. INTRODUCCIÓ

Els estudis que han avaluat el rendiment escolar dels estudiants estrangers assenyalen que les característiques socioculturals de les famílies són una variable de gran rellevància per explicar els resultats escolars dels seus fills i filles (OCDE, 2006). Així, aquelles llars que estimulen la promoció d'activitats d'alfabetització tenen efectes protectors i positius pel rendiment escolar de les seves criatures. Des de la sociologia s'ha utilitzat el terme "capital social" de les famílies (Coleman, 1997) per mesurar la quantitat i la qualitat d'interaccions entre pares i fills que tenen l'objectiu de transmetre els coneixements familiars i afavorir el desenvolupament d'habilitats acadèmiques destinades a l'èxit escolar. A diferència del capital humà, que està directament en relació al estatus social de la família, el capital social es defineix pels recursos educatius als que fills i filles tenen accés mitjançant la interacció social dintre de la llar.

Des del nostre punt de vista totes les famílies -independentment del seu nivell econòmic, formatiu i de la seva estructura i organització- tenen recursos beneficiosos pel desenvolupament integral de les seves criatures. Aquests "fons de coneixement", que són enormement diversos en les famílies immigrants (Vélez-Ibáñez i Greenberg, 1992) constitueixen la base del capital social familiar i són un recurs educatiu que les escoles poden aprofitar (González, Moll, i Amanti, 2005; Martin-Jones i Saxena, 2003). No obstant, la realitat és que en la majoria d'escoles occidentals existeixen discursos àmpliament consensuats entre el professorat que consideren les famílies immigrants com a "deficitàries", ja sigui a nivell social, econòmic o bé des del punt de vista dels seus recursos educatius o de les estratègies dels pares i les mares per a crear contextos familiars estimulants que sentin les bases per l'èxit escolar. La hipòtesi bàsica que defensem és que la "cultura escolar" prioritza uns determinats perfils d'estudiants i de famílies per sobre d'altres, concretament els que comparteixen el *savoir-faire* que l'escola considera necessari per a la promoció escolar dels estudiants (Vila i Casares, 2009). Aquesta cultura escolar impregna els discursos dels docents i, en conseqüència, la seva pràctica educativa invisibilitza de forma involuntària a aquells estudiants que tenen altres pràctiques culturals i lingüístiques, especialment les que són molt diferents de les que predominen a la societat de recepció (Gibson i Ogbu, 1991; Lalueza, Crespo, Pallí i Luque, 2001).

Aquesta manera de fer és especialment visible amb determinats grups d'estudiants estrangers i les seves famílies, com els africans a l'Estat Espanyol, i determina en bona mesura que la relació entre família i escola no sigui gratificant ni positiva (Palaudarias, 2002). En altres paraules, l'escola intentaria reproduir i mantenir les formes de comunicació i de relació dominants en la societat receptora, desestimant altres maneres que es consideren més allunyades o poc rellevants.

Els discursos sobre el "dèficit" de les famílies immigrants solen generar estereotips sobre la suposada homogeneïtat de determinats grups culturals, especialment dels col·lectius dels que es té menys informació, com és el cas de les famílies procedents del continent africà, la majoria de les quals són etiquetades com "analfabetes", "tradicionals", "autoritàries" o "despreocupades en relació als resultats escolars dels fills" (Gabrielli, 2010; Colectivo IOE, 2006). La idea més estesa és que aquests col·lectius de famílies immigrants "deleguen a l'escola les seves funcions educatives". Aquestes idees estereotipades dificulten l'establiment de relacions de confiança mútua entre les famílies immigrants i l'escola, i acaben generant dinàmiques assimiladores poc constructives.

Però a pesar de les recriminacions a les famílies estrangeres que es fan des de l'escola, la majoria de professors comparteix la idea de que l'escola per sí sola no pot compensar les desigualtats socials i, per tant, s'acaba reclamant la implicació de les

famílies en l'educació escolar. Si volem abordar les desigualtats socials és necessari que tots els agents educatius ajuntin els seus esforços per a incidir de forma positiva en el desenvolupament de les competències bàsiques de l'alumnat, de manera que ajudin a promoure la equitat i la cohesió social en un projecte compartit entre ells (UNESCO, 2000). Per això, l'escola ha d'obrir-se i adaptar-se a la diversitat existent, reconeixent els seus límits i aprofitant els recursos que els altres contextos educatius poden aportar per a que faci la seva funció. I, de l'altra part, la comunitat i les famílies tenen que recolzar l'escola, fer valdre la seva importància en relació als fills i filles i implicar-se i corresponsabilitzar-se de l'educació de les seves criatures, donant continuïtat educativa a les pràctiques escolars a la llar (Vila i Casares, 2009).

Amb aquestes premisses, des de finals dels 80 s'han iniciat programes dirigits a la millora de les relacions família-escola (Vila, 1998). Actualment es parla dels "*family-school & community partnerships*" (Epstein, 2001), que són programes dirigits a fomentar la col·laboració y la implicació de les escoles amb les famílies i altres entitats de la comunitat per a promoure el desenvolupament de competències en els joves per a que puguin viure (des de una certa diferència) en una societat multicultural, sustentada sobre les habilitats d'alfabetització digital, i on es fa necessari el treball en valors interculturals i antiracistes.

El que exposem a continuació és una experiència pilot que intenta promoure a l'àmbit de l'educació d'adults, la continuïtat educativa entre les pràctiques d'alfabetització inicial que tenen els col·lectius d'immigrants africans a la llar amb les pràctiques lectores dels seus fills i filles a l'escola. El projecte intenta fer visibles els "fons de coneixement" (González, Moll i Amanti, 2005) de les famílies immigrants en relació a l'alfabetització en la L1 mitjançant l'elaboració de contes infantils bilingües que poden ser utilitzats com a material educatiu a les escoles i les biblioteques públiques. Creiem que recuperar part de la tradició oral d'aquestes cultures i fer-la present en els espais culturals normalitzats de la nostra societat és un primer pas per a trencar estereotips sobre la superioritat de la cultura occidental per sobre de l'africana.

2. LA FUNAMENTACIÓ TEÒRICA DEL PROGRAMA TEIXINT CULTURES

Un dels principals motius del fracàs escolar de l'alumnat estranger eludit pel professorat és el desconeixement de la llengua escolar. No obstant, existeixen altres factors com l'existència de continuïtats entre els usos de la llengua en l'entorn social i familiar respecte als usos escolars de la llengua (Oller i Vila, 2010), i altres variables relacionades amb el sentit dels aprenentatges escolars, l'adaptació escolar i la pràctica educativa (Vila, Siqués i Roig, 2006).

En relació a la continuïtat entre usos escolars de la llengua escolar i els usos familiars de la llengua pròpia, és important la distinció entre habilitats conversacionals i acadèmiques de la llengua (Cummins, 1979). La distinció fa referència als usos del llenguatge en situacions comunicatives quotidianes, en las que existeix una fort contextualització de la situació i en la que es poden utilitzar pistes paralingüístiques per accedir al sentit de allò que s'està dient (llenguatge conversacional), i els usos del llenguatge descontextualitzats que s'utilitzen per tenir èxit escolar (llenguatge acadèmic), en els que el significat de allò que es fa i es diu està directament en relació a la descodificació lingüística de textos i de registres formals de la llengua, com per exemple, en les activitats de comprensió lectora o expressió escrita. Allò que és important en relació a aquesta distinció és entendre que el desenvolupament d'habilitats acadèmiques es sustenta en el desenvolupament previ d'habilitats lingüístiques conversacionals. Per això, és important que els estudiants poden participar en activitats variades i diversificades dintre i fora de l'escola que promoguin el desenvolupament dels dos tipus d'habilitats.

Altra idea important a considerar des de l'educació bilingüe és el paper que té la llengua familiar dels estudiants (L1) per l'aprenentatge de la llengua de l'escola (L2). Des de l'educació bilingüe s'assumeix que els recursos lingüístics familiars de les persones immigrants són una font de riquesa per expandir els usos del llenguatge. En concret, afirmen que el desenvolupament de la llengua familiar té un paper determinant per l'aprenentatge de noves llengües, ja que es pot utilitzar com a base per a la transferència d'habilitats lingüístiques acadèmiques desenvolupades des de la L1 a la L2 (Cummins, 2002). No obstant, per a que es realitzi aquesta transferència és necessari haver desenvolupat una bona competència escrita en la L1 i que s'ofereixin oportunitats en el context escolar per usar la L1 com a base per a l'aprenentatge de la L2. Per això és tan important que les famílies estrangeres promoguin uns usos de la L1 que vagin més enllà dels usos conversacionals i ajudin als seus fills a desenvolupar habilitats acadèmiques en la seva llengua que les puguin servir de recolzament al llarg de la seva trajectòria escolar. I que el professorat incorpori noves metodologies en la seva pràctica educativa que permetin utilitzar les L1 de l'alumnat com un recurs d'aprenentatge de la llengua escolar.

El primer pas per fer-ho possible és canviar la manera de comprendre les pràctiques d'alfabetització. Com indiquen els autors del moviment The New London Group (1996):

Literacy pedagogy has traditionally meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project – restricted to formalized, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language (The New London Group, 1996: 1).

El moviment de la New Literacy Studies (The New London Group, 1996) critica la manera en que l'alfabetització ha estat entesa durant el segle passat. En general, l'alfabetització ha estat entesa com habilitats lingüístiques discrets de les persones. The New London Group ofereix un model alternatiu per entendre el paper que tenen les noves formes d'alfabetització dintre de pràctiques socials i culturals específiques. Aquest moviment situa en primer pla la importància que tenen les diferents pràctiques culturals, els seus usos i funcions comunicatives dintre del context social d'adquisició del llenguatge en una comunitat concreta. Martin-Jones i Jones (2000) mostren que els estudiants immigrants arriben a les escoles amb repertoris lingüístics molt diversos que han adquirit mitjançant pràctiques variades fora de l'escola i amb propòsits molt diferents als escolars, si bé aquestes pràctiques no es consideren dintre de l'espai escolar, de forma que l'escola assumeix com a tasca "ensenyar" als estudiants immigrants y a les seves famílies com han d'abordar les pràctiques alfabetitzadores dintre de les seves llars, promovent pràctiques educatives que molt poc tenen a veure amb les que es desenvolupen de manera natural en els seus contextos culturals de referència, amb l'objectiu final de substituir-les per altres de més "normalitzades" (Taylor, Bernhardt, Garg y Cummins, 2008).

A més, des de les pedagogies multialfabetitzadores o *multiliteracy pedagogies* es suggereix expandir la noció d'alfabetització i les seves aproximacions pedagògiques, i incorporar les noves formes de discursos i de textos multimodals que es generen en la societat de la informació. El terme *multiliteracies* (Cope y Kalantzis, 2000) s'ha utilitzat per a descriure un complex vano d'habilitats multimodals que es necessiten desenvolupar de forma simultània per a comprendre, crear, manejar i comunicar formes de coneixement i informació complexa en les societats globalitzades. Aquestes "*multiliteracies*" inclouen tant les habilitats d'alfabetització tradicionals com les noves habilitats d'alfabetització digital que estan associades amb les tecnologies de la informació i la comunicació. En concret, justifiquen la necessitat d'incorporar aquesta

definició per dues raons: primer, pensen que l'ensenyament de l'alfabetització actual ha de donar resposta a la diversitat cultural i lingüística característica de les societats globalitzades i, segon, que aquesta definició ha de permetre treballar amb la multiplicitat de formes textuais que han aparegut com a conseqüència de l'expansió de les noves tecnologies de la informació i la comunicació.

A partir d'aquestes premisses bàsiques, durant la última dècada han aparegut noves aproximacions metodològiques i didàctiques que reconeixen la necessitat de treballar a partir de les pràctiques d'alfabetització en les llengües familiars dels estudiants, així com reconèixer el seu valor educatiu (en contraposició a la visió del "dèficit"). Per exemple, en el context europeu destaca el moviment de les "*pluriliteracies*", que utilitza les L1 de l'alumnat com a recurs per a promoure el desenvolupament d'habilitats crítiques de consciència fonològica i fomentar una escola realment inclusiva en termes lingüístics i culturals per a tots els estudiants (Perregaux, 2001).

A Canadà, surgeix un important moviment per introduir les llengües familiars dintre del currículum escolar, els projectes de "*dual-language*" (Schechter i Cummins, 2003), que promouen l'alfabetització i la biculturalitat en la llengua familiar i la escolar. Un dels punts més interessants d'aquesta aproximació és que va aparèixer per contrarestar la inexistència de professorat bilingüe en les escoles multilingües de Thornwood (Ontàrio) i, per això, el que es feia era involucrar les famílies immigrants com a recurs fonamental pel procés d'alfabetització, mitjançant l'elaboració de "llibres viatgers" bilingües, que anaven de l'escola a la llar. Les produccions escrites dels estudiants en dues llengües funcionaven també com "textos identitaris" que tenien beneficis positius per a l'autoestima i la implicació escolar dels estudiants estrangers, així com per a la millora de la comunicació entre les famílies immigrants i l'escola. Finalment, la l'experiència permetia usar els mecanismes de transferència lingüística dels infants i de les seves famílies i, en conseqüència, el desenvolupament d'habilitats lingüístiques en la L1 i la L2.

Aquesta metodologia es pot utilitzar no únicament dintre de l'escola, sinó també en relació a projectes d'alfabetització en la L2 amb les famílies immigrants des de l'educació no formal, per a promoure una major continuïtat entre les pràctiques educatives familiars i escolars.

3. EL PROJECTE TEIXINT CULTURES

3.1. Què és i quals són els seus objectius?

El projecte « Teixint Cultures » és un projecte de recerca-acció comunitari que intenta promoure des de l'àmbit de l'educació d'adults, l'aprenentatge de la llengua catalana a partir dels recursos lingüístics que les mares d'origen africà tenen en la seva llengua familiar. El programa es porta a terme des d'una biblioteca pública infantil, i atén a mares d'origen immigrant amb fills menors de tres anys no escolaritzats al seu càrrec (la majoria de les quals té altres fills en edat escolar que assisteixen a la tarda a la biblioteca per fer els deures escolars). Tot el projecte està vehiculat a partir dels contes infantils. De fet, intenta recuperar els contes de tradició oral provinents del continent africà per posteriorment elaborar materials educatius bilingües (en català i en les seves llengües) que puguin utilitzar-se com a llibres educatius de consulta, tant per les biblioteques públiques com pels centres educatius.

El projecte "Teixint Cultures" es va iniciar en octubre de 2009 com a projecte pilot d'innovació educativa a l'àmbit de l'alfabetització d'adults entre la entitat GRAMC (<http://www.gramc.org>), el grup de recerca 'Cultura i Educació' de la

Universitat de Girona (<http://culturaieducacio.wordpress.com>) i la biblioteca infantil d'en Massagan de Salt (<http://www.bibgirona.net/salt/index.htm>). Volíem promoure des de l'educació no formal l'establiment de continuïtats educatives entre les activitats de lectura i escriptura que es produeixen en la família y en l'escola, la formació continuada de les persones al llarg de tota la vida y el recolzament a les cultures de tradició oral.

Específicament, el projecte buscava:

1. Millorar el català de les dones immigrants africanes y dels seus fills no escolaritzats i escolaritzats, promovent activitats d'aprenentatge mitjançant l'ús de la seva L1 com a recurs educatiu (dual-language);
2. Augmentar l'autoestima i el sentiment d'autoeficàcia (*empowerment*) de les dones africanes en la seva funció educativa a la llar, especialment en relació a la lectoescriptura i a la narració de contes amb les seves criatures;
3. Iniciar a les dones immigrants en l'ús de les noves tecnologies de la informació com a recurs per la seva formació continuada i com recolzament a l'escolarització de les seves criatures (alfabetització digital);
4. Potenciar el treball col·laboratiu entre dones de diferents orígens culturals i afavorir la creació de xarxes estables de recolzament y de relació fora de la llar;
5. Establir continuïtats educatives entre les pràctiques educatives familiars i les escolars en relació a l'alfabetització dels seus fills i filles.
6. Animar l'assistència de persones estrangeres adultes i dels seus fills menors de tres anys als espais culturals normalitzats, i la seva participació en activitats lectores inicials que faciliten la incorporació dels seus fills a l'educació infantil.
7. Augmentar la presència de materials bilingües en els serveis culturals i educatius públics i garantir que els usuaris de la biblioteca infantil de Salt puguin accedir a materials escrits en la seva L1;
8. Crear espais de treball col·laboratiu entre persones d'origen nacional i les d'origen estranger en relació a la lectura de contes, llibres i narracions orals bilingües.
9. Difondre la presència i el valor de les llengües i de les cultures (orals i escrites) de les persones d'origen immigrant en la societat catalana, i promoure des de la biblioteca la multiculturalitat com a valor essencial per fomentar la cohesió social.
10. Augmentar el teixit educatiu de la localitat de Salt, dinamitzant activitats comunitàries dintre de la biblioteca pública i afavorint la implicació d'altres agents educatius dintre del programa (voluntaris, entitats, associacions locals, escoles, practicants, etc.).

3.2. Procediment, participants i metodologia de treball.

A la biblioteca infantil Massagan de Salt, una vegada a la setmana de forma periòdica, es reunia un grup de 30 dones africanes i els seus fills menors de 3 anys. Les persones de referència eren una educadora, dos investigadores i cinc voluntaris de la comunitat.

Independentment de las peculiaritats de cada dona, totes tenien en comú: multilingües, situacions familiars d'atur masculí i femení (rentes molt baixes), joves (la mitjana d'edat era de 29 anys), temps d'estada en Europa entre tres i deu anys, pocs espais de relació en el municipi, escassos contactes socials, manteniment de tradicions culturals dels seus països d'origen i forta implicació en la cura i l'educació dels seus fills i filles.

El procediment i les fases de treball eren les sigüents:

1. Acollida inicial i presentació del projecte: les persones voluntàries acollien a les noves usuàries i els seus fills i les ensenyaven els diferents espais de la biblioteca. Després les presentaven a les altres participants y explicaven els objectius y el procediment de treball. Es parlava de la importància d'utilitzar la L1 pel aprenentatge de la L2, també es recollien les dades personals bàsiques (temps d'estada, nacionalitat, llengua o llengües familiars, llengües conegudes, nivell d'estudis, coneixement del català i el castellà, etc.) i els drets d'imatge.
2. Elaboració dels contes bilingües: aquesta fase durava varies sessions. El treball s'iniciava quan les participants portaven escrits o explicaven de forma oral en la seva L1 contes (la immensa majoria dels seus països d'origen). Gràcies als voluntaris bilingües de les comunitats majoritàries i a la participació de dones amb cert nivell de català es poden compartir els contes amb tot el grup i treballar alguns aspectes del dol migratori, del significat dels contes i de les situacions en que s'acostumaven a explicar en els seus països d'origen. Després, en petits grups de dos o tres persones (millor si parlaven la L1, però també es podien ajuntar persones que compartien alguna llengua coneguda), escrivien en la seva L1 el conte que havien compartit. En el cas de dones analfabetes, el procediment era el mateix però una persona explicava el conte i altres persones de la mateixa llengua ho intentaven escriure. El següent pas era realitzar la traducció del conte al català. Per això s'utilitzaven els recursos lingüístics de totes les participants, educadores i voluntaris, a més d'utilitzar els diccionaris bilingües de la biblioteca i altres recursos online.
3. Edició, il·lustració i revisió del material: una vegada els contes estan escrits, s'utilitzen els ordinadors de la biblioteca per editar-los mitjançant un processador de text. Les mateixes participants editen els seus contes amb l'ordinador. Per això, fan un procés formatiu bàsic sobre diferents programes i usos bàsics d'Internet. Finalment, els contes s'imprimeixen i es llegeixen entre totes. Al llarg d'aquest procés es realitzen diferents activitats complementàries dirigides per l'educadora per a treballar aspectes relacionats amb l'estructura, la narració i la lectura compartida de contes infantils.
4. Difusió dels llibres bilingües: El treball finalitza amb l'edició en paper dels llibres bilingües i la seva difusió mitjançant el blog del projecte (<http://teixintcultures.wordpress.com>). A més, es reparteixen entre les escoles, les biblioteques, associacions i altres centres de la població.

El seguiment del programa es fa mensualment amb tots els agents educatius implicats en la implementació del projecte: biblioteca, educadores de GRAMC, investigadores i voluntaris. Paralelament a la implementació del projecte es van avaluar els canvis en el disseny de les activitats i els espais de la biblioteca, el tipus d'organització de les activitats, els usos de les diferents llengües i les ajudes lingüístiques entre les participants y les educadores i els voluntaris, la satisfacció de les participants, el coneixement de català, la modificació o no de pràctiques educatives familiars relacionades amb l'alfabetització, i en general la consecució dels objectius del projecte. Totes les sessions van ser registrades en vídeo, es van fer anotacions en un diari de

camp, es van administrar proves de competència de català, es van fer entrevistes en profunditat amb les participants y es van utilitzar qüestionaris per esbrinar els usos lingüístics de les dones a la llar i l'entorn social.

4. RESULTATS

4.1. El coneixement de català.

Les participants, bé alfabetitzades en la seva llengua, van adquirir el nivell A2 al llarg d'un any. Aquelles que tenien un domini pobre de la seva llengua van trigar més temps, però finalment el 80% de les dones, després de dos anys al programa, van adquirir el nivell A2.

"No entenia ni sabia parlar el català. Estava sempre a casa i no m'atrevia a anar al metge o a un altre lloc jo sola. Sempre anava amb el meu marit o amb una altra persona que em pogués traduir".

"Entenc i parlo. Ara entenc i parlo, i m'atreveixo a anar tota sola a molts llocs".

4.2. Els usos lingüístics.

Els usos lingüístics es van modificar en un doble sentit. D'una banda, quasi el 75% de les dones participants van incorporar l'ús escrit de la seva llengua al context familiar i de l'altra van modificar els seus usos socials. Per exemple, el 100% afirma utilitzar sempre el català amb el professorat; únicament afirma que veu la televisió en castellà. La resta afirma la primacia del català; el 50% utilitza sempre el català quan va a comprar i un 25% diu que utilitza més el català que el castellà. Simultàniament, el 90% diu que la seva llengua d'ús habitual (família, amistats, veïns, etc.) és la pròpia (àrab, amazig, mandinga, soninké, etc.).

4.3. Les actituds lingüístiques

1. Digues si estàs d'acord o en desacord amb aquestes frases:

Em sembla bé que tots els nens de Catalunya estudiïn el català

És desagradable aprendre el català

És inútil aprendre el català perquè segurament no el faré servir mai

Hauríem d'esforçar-nos tots per fer servir més el català

És més important aprendre anglès o francès que català

Visc a Catalunya i per això he de conèixer, estudiar i parlar el català

El català, només l'han d'estudiar els catalans

El català és una llengua que sona malament

M'agrada (o m'agradaria) parlar en català

M'agrada sentir parlar en català

SI NO

100%	
	100%
	100%
100%	
10%	90%
100%	
	100%
	100%
100%	
100%	

2. Digues si estàs d'acord o en desacord amb aquestes frases:

	SI	NO
El castellà és una llengua bonica	90%	10%
Tots els catalans han de saber parlar el castellà	90%	10%
El castellà només l'haurien d'aprendre i estudiar els qui el parlen	10%	90%
M'agrada sentir parlar el castellà	90%	10%
A Catalunya s'haurien d'estudiar altres idiomes abans que el castellà	60%	40%
El català és més important que el castellà	80%	20%
El castellà és una llengua fàcil d'aprendre	90%	10%
És avorrit aprendre el castellà	20%	80%
El castellà l'haurien d'ensenyar a tots els països	30%	70%
Els catalans haurien de parlar menys castellà	70%	30%

3. Digues si estàs d'acord o en desacord amb aquestes frases:

	SI	NO
La meva L1 és una llengua bonica	100%	
Per poder viure a Catalunya he d'aprendre a parlar en castellà	20%	80%
És important que els meus fills/es aprenguin la L1 a casa	90%	10%
Com més llengües sàpigues, més possibilitats laborals tindràs	100%	
És més fàcil aprendre el català que el castellà	80%	20%
M'agrada parlar català i castellà amb la gent	90%	10%
No és important que els meus fills mantinguin la L1 si viuen a Catalunya	10%	90%
Per poder treballar a Catalunya n'hi ha prou en saber parlar castellà	10%	90%
És necessari que sàpiga llegir i escriure en la meva L1	100%	
No vull que els meus fills/es perdin la seva L1	90%	10%
Aprendre català i castellà permet apropar-se a la gent catalana	100%	
Els meus fills/es aprendran català si coneixen bé la seva L1	70%	30%
Per poder viure a Catalunya he d'aprendre a parlar en català	100%	
M'agradaria poder estudiar més coses en la meva L1 a Catalunya	80%	20%
Crec que els catalans no valoren la meva L1	20%	80%
A l'escola els meus fills també haurien d'aprendre amb la seva L1	50%	50%
Aprendre una llengua significa sumar una nova cultura a la meva	100%	
M'agradaria trobar contes/líbrs/diccionaris a la biblioteca en la meva L1	100%	

4.4. Pràctiques educatives familiars i activitats d'alfabetització a la llar.

Les dones han modificat la seva relació amb la biblioteca (utilització, préstec de llibres, etc.) i també sobre la participació de les seves criatures en pràctiques d'alfabetització.

"Havia agafat alguns llibres de la biblioteca de grans, però no portava al meu nen amb mi"

*"P: A casa teva han canviat algunes coses? Per exemple ara llegeixes més contes?
A: Sí, ara agafo llibres de la biblioteca i els llegeixo a casa".*

"P: I creus que el fet de venir a fer els contes aquí a la biblioteca t'ha ajudat a venir més aquí?"

N: Sí, sí"

"jo visc molt a prop d'aquí de la biblioteca. Jo la porto la meva filla i porto libro i llegir"

"P: No, quan llegeixes contes a casa teva

N: Ara sí.

P: Ara els expliques contes que te'ls enduus de la biblioteca?"

N: Sí

P: I? Ho fas bé?"

N: Molt bé!

(riem)"

També ha canviat la relació entre les dones i els seus fills i filles pel que fa a la implicació en els deures escolars

"P: Això està molt bé. I aquest projecte, que ha canviat moltes coses, també ha fet que ajudis les teves filles en els seus estudis, per exemple?"

H: Sempre ajudar la meva filla para deures de l'escola, sempre.

P: I això des de que vens ací? O abans també?"

H: No, antes no. Que no le entiendo res, antes. Que escriure no sé què, dibuja un gos, escriure aquí neta... No lo saps que neta, té potes, no saps potes, té orelles, yo no saps que orelles... pero ahora yo lo entiendo todo, cuando veure el dibujo i llegir el text, ja lo saps com..."

4.5. Al voltant de l'autoestima, l'autoimatge i les relacions socials.

"Abans sempre estava a casa, dormia i no feia res, però ara em diu que està molt bé que surti i aprengui i conegui a gent. Si et quedes a casa, no aconseguixes res".

"Sens dubte, abans jo estava a casa amb el meu fill i ara vinc a la biblioteca i puc estudiar. És una cosa molt bona que em fa molt feliç".

Aquestes afirmacions de vàries de les dones mostra com el programa ha introduït canvis en les seves vides. Així, no únicament es senten més segures en el seu paper educatiu en relació amb les seves criatures, sinó que a la vegada han guanyat en autonomia i eficàcia pel que fa al control de les seves vides.

"P : Tu amb les altres dones et sentiries amb força de fer el mateix que fem ara? Però sense nosaltres..."

A: Sí, sens dubte. A mi m'agradaria molt ensenyar a altra gent. Em faria molt feliç. Quan jo estava a Algèria ensenyava àrab a persones grans il·letrades, i m'agradava molt".

Aquesta resposta és un altre exemple. Aquesta dona afirma la seva voluntat de continuar participant en el programa com a voluntària. Anteriorment, no participava en cap activitat i estava pràcticament dedicada únicament a la cura de la família.

P: I abans que vinguessis aquí, quina era la teva opinió sobre els contes? De manera general, ha canviat la teva visió sobre els contes..."

R : Els contes són molt importants..."

P : I abans què en pensaves?"

R: Tenia els contes al meu cap, però no els escrivia ni els llegia. Ara ha canviat tot, vull dir els escric en àrab i els traduïm al català, és una cosa important.

P: Molt bé... I creus que a dins teu ha canviat alguna cosa, ara et sents més forta, que ets capaç de fer més coses, pot ser abans creies que era impossible fer algunes coses que ara en canvi et veus capaç de fer? Creus ets més forta que abans?

R: Sens dubte que em sento més forta que abans.

P: I pel que fa al teu fill, sents que pots fer més coses que abans, per exemple ara saps una mica més català i quan el teu fill vagi al col·legi...

R: Ell anirà l'any que ve, ara té dos anys. Tinc un altre fill que en té set i que està a segon, parla molt bé en català, quan està a casa jo li dic que parli amb mi en català perquè jo comenci a entendre'l.

P: Està molt bé...

P: I a casa teva ha canviat alguna cosa des de que vens a la biblioteca. La relació amb el teu marit o amb els teus fill?

R: Sens dubte que ha canviat.

P: De quina manera ha canviat?

R: Ara estudio, aprenc iestic amb altra gent, és una cosa que em fa molt feliç.

P: Què creus que els teus amics i el teu marit pensaran quan vegin publicat el llibre en què em estat treballant?

R: Es posaran molt contents.

Aquest paràgraf resumeix el que les dones expressen al voltant del programa (*tenia els contes al meu cap, però no els escrivia ni els llegia*) i els seus beneficis per a la seva vida personal (*ara estudio, aprenc iestic amb altra gent, és una cosa que em fa molt feliç*) i la relació amb les seves criatures.

4.6. La construcció identitària.

Les tasques utilitzades per avaluar la identitat de les dones constava de tres apartats. En el primer, davant d'unes targetes les dones havien de triar per ordre el que més les definia. En la segona tasca, s'establia la comparació entre la identitat catalana i la identitat espanyola i, finalment, es demanava com es definien nacionalment respecte a diferents targetes (catalana, marroquí, espanyola, africana, etc).

Pel que fa a la primera tasca els resultats són els següents:

	Tarja primera elecció	Tarja segona elecció	Tarja tercera elecció
Musulmana	67%	17%	
Mare		17%	67%
Àrab	17%	17%	17%
Marroquí	17%		
Mandinga		17%	
Catalana		17%	
Dona		17%	
Algeriana			17%

En la segona tasca els resultats són els següents:

Només	Més	Igual	Més espanyola	Només
-------	-----	-------	---------------	-------

catalana	catalana que espanyola		que catalana	espanyola
17%	67%	17%	0	0

Finalment, a la tercera tasca els resultats són els següents:

	Molt	Una mica	Gens
Catalana	50%	50%	0
Africana	50%	17%	34%
Àrab	83%	0	17%
Espanyola	50%	50%	0
Senegalesa	17%	0	83%

Dos resultats a destacar. D'una banda, les dones mostren una multiplicitat identitària que inclou aspectes religiosos, ètnics, nacionals i personals. Així, apareixen termes com a "musulmana", "dona", "mare", "àrab", "catalana", etc. I, de l'altra, a pesar de que moltes d'elles han viscut prèviament en altres llocs de l'Estat Espanyol es senten més catalanes que espanyoles, la qual cosa pot atribuir-se amb la seva satisfacció amb l'aprenentatge lingüístic i l'adaptació social.

4.7. Les implicacions en la biblioteca i les escoles.

Pel que fa a la biblioteca, el desenvolupament del programa va comportar canvis importants que es poden resumir en tres aspectes: canvis organitzatius (la incorporació d'una bebeteca), canvis pel que fa a la presència de persones adultes (abans era una biblioteca exclusivament infantil, ara moltes pares i alguns pares acompanyen a les seves criatures i, fins i tot, pels matins hi ha activitats per persones adultes) i, finalment, la biblioteca ha incorporat activitats en la llengua familiar de les persones de l'entorn (especialment l'àrab), ha comprat materials bilingües per les criatures i ha diversificat el material lingüísticament (per exemple, els diaris) de manera que les persones adultes poden anar a llegir en la seva pròpia llengua.

Pel que fa a les escoles, el coneixement del programa (especialment de les escoles que coneixen el programa i que participen –per exemple, des de el pla de lectura de la població- en la biblioteca infantil) han incorporat aspectes del programa a la seva pràctica educativa (Tarrés, Boix, García, Nadal, Vila, en premsa), especialment en qüestions referides a l'establiment de relacions col·laboratives professorat-alumnat bassades en el reconeixement dels seus fons de coneixement i, per tant, de la seva llengua familiar. A més, els llibres estan presents en tots els parvularis i formen part dels racons de lectura. Igualment, algunes de les dones del programa han fet representacions teatrals utilitzant com a guió els diferents contes.

No obstant, el treball amb les escoles és a llarg termini ja que l'actual cultura escolar dificulta enormement la possibilitat de treballar a les aules amb la llengua pròpia de l'alumnat.

5. CONCLUSIONS

La conclusió més important és que és possible dissenyar un programa d'ensenyament de català a persones adultes estrangeres que, a més, incorpori altres objectius relacionats amb l'èxit escolar de les seves criatures mitjançant l'augment de continuïtats educatives entre les pràctiques educatives familiars i les pràctiques educatives escolars relacionades amb l'alfabetització.

Certament, això significa el treball (i la consecució) d'altres objectius relacionats amb la valoració dels fons de coneixement de les famílies estrangeres amb un èmfasi especial en la seva llengua i, per tant, en el apoderament de les famílies com agents educatius i com a persones que poden introduir canvis en les seves vides per guanyar en autonomia i eficàcia social. En aquest sentit, aquesta és la segona conclusió de la nostra recerca-acció. Evidentment, això no significa que aquests objectius s'hagin d'aconseguir mitjançant un programa semblant al nostre. Al contrari, hi ha múltiples maneres de fer-ho, però sempre han de partir d'un interès real de les persones usuàries. En el nostre cas, era l'aprenentatge del català, però poden ser altres interessos i, per tant, altres concrecions d'aquesta manera de treballar.

Finalment, la satisfacció de les dones amb el programa, especialment pel que fa als seus progressos en l'aprenentatge del català (que era, en definitiva, el principal motiu per la seva assistència) comporta també canvis importants pel que fa a la seva relació amb la llengua catalana i, sobretot, amb la societat catalana.

6. IMPACTE PREVIST

L'associació GRAMC continua realitzant el programa que, durant el proper curs – aquest any s'han establert les bases- es realitzarà en altres poblacions (principalment, Girona). A més, a diferència del nostre programa, es realitzarà directament a les escoles (de tres a cinc de la tarda) amb la participació de mestres voluntàries que prèviament han estat professores del mateix territori.

A més, als resultats ja hem explicat el seu impacte en el territori en el qual s'han desenvolupat (especialment pel que fa a la presència i desenvolupament de les llengües familiars de les persones estrangeres. Per exemple, actualment a la biblioteca es realitzen sessions de lectura en àrab amb un grup nombrós de dones) maneres de fer diferents tant a la biblioteca infantil com en algunes escoles (per exemple, un centre escolar ha modificat l'escola de famílies en el sentit del programa amb l'objectiu d'augmentar les continuïtats educatives entre les pràctiques educatives familiars i les escolars. Igualment, en aquestes escoles cada vegada hi ha més activitats que contempen els fons de coneixement de l'alumnat i, a la vegada, la seva llengua familiar).

Finalment, un proper objectiu del nostre grup de recerca en estreta col·laboració amb l'associació GRAMC consisteix en la creació d'una cooperativa de dones que puguin oferir serveis educatius tant com activitats extraescolars o en la pròpia educació escolar recolzats en les idees-guia del programa.

Publicacions relacionades amb el programa:

Oller, J, i Vila, I. (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia. *Sociolinguistic studies*, 4(1), 63-84.

Oller, J. (coord.) (2011). *Teixint cultures: contes bilingües africans per a petits i grans*. Girona: GRAMC.

Oller, J. i 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, J. i Vila, I. (2011). Variables asociadas al conocimiento de catalán y castellano escrito del alumnado extranjero. Un estudio empírico en sexto de primaria de Cataluña. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (4), 427-447.

Oller, J. i Vila, I. (2012). Teixint Cultures: un programa comunitari que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia. En F.G. García Castaño i N. Kressova (Coords.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1575-1584). Granada: Instituto de Migraciones.

Esteban, M. i Vila, I. (coord.) (2012). *Experiencias en educación inclusiva. Vinculación escuela, familia y comunidad*. Barcelona: Horsori Editorial.

Oller, J. i Vila, I. (en premsa). Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña. *Revista de Educación*, 359.
http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/359_103.pdf

Hem presentat les següents comunicacions:

Oller, J. i Vila, I. (2010). Teixint Cultures: un programa comunitari que promueve las distintas identidades culturales y construye un espacio público de diálogo y convivencia. Comunicació invitada al I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada, maig.

Vila, I. (2010). Alumnado de origen extranjero en el sistema educativo español. Análisis de la situación y de los restos actuales. Conferencia inaugural en las Jornadas de reflexión del grupo de trabajo del sistema educativo para la elaboración del nuevo plan estratégico de ciudadanía e integración. Ministerio de Trabajo e Inmigración. El Escorial, 13 de diciembre.

Esteban, M., Oller, J., Serra, J. M., Siqués, C. i Vila, I. (2011). Socialización de la infancia marroquí, senegalesa y gambiana en Catalunya. Un estudio sobre la cultura escolar y familiar a través de las etnoteorías educativas. Comunicació presentada en el I Encuentro Ibérico de la ISCAR. Madrid, 4-5 de febrer.

Oller, J., Esteban, M., Siqués, C. i Vila, I. (2011). Exploring home and school continuities and discontinuities: Ethnotheories of teachers and African parents in Catalonia, Spain. Comunicació presentada al congreso de la International Society for Cultural and activity Research (ISCAR). Roma, juliol.

Finalment, la recerca ha estat seleccionada per ser presentada a les jornades Immigració i Recerca de la Generalitat de Catalunya a celebrar-se el mes d'octubre de 2012 a Barcelona.

Resum

Teixint Cultures és un projecte de recerca-acció comunitari que intenta promoure des de l'educació d'adults, l'aprenentatge de la llengua catalana a partir dels recursos lingüístics que les mares d'origen africà tenen en la seva llengua familiar. El programa atén a mares d'origen immigrant amb fills menors de tres anys no escolaritzats al seu

càrrec (la majoria de les quals té altres fills en edat escolar que assisteixen a la tarda a la biblioteca per fer els deures escolars). Tot el projecte està vehiculat a partir dels contes infantils. De fet, intenta recuperar els contes de tradició oral provinents del continent africà per posteriorment elaborar materials educatius bilingües (en català i en les seves llengües) que es puguin utilitzar com a llibres educatius de consulta, tant per les biblioteques públiques com pels centres educatius.

Un dels objectius centrals és l' Establiment de continuïtats educatives entre les pràctiques educatives familiars i les escolars en relació a l'alfabetització dels seus fills i filles. El programa es realitza de forma setmanal, al llarg de dues hores, a la biblioteca pública infantil d'en Massagran de Salt. Les mares expliquen contes i llegendes rellevants de la seva infància en la seva llengua i, a partir de diferents activitats de narració, traducció i dramatització de les històries basades en una metodologia de « dual-language », elaboren textos escrits i narracions orals en català i en la seva llengua. Posteriorment són les mateixes participants les que editen els contes a l'ordinador i elaboren digitalment un llibre de contes bilingüe. Les sessions s'han registrat en àudio i vídeo i hem estudiat el procés d'implementació del programa i les estratègies multilingües utilitzades per les participants, els educadors i voluntaris. Els resultats evidencien el progrés de les dones en l'aprenentatge del català, la modificació de les seves actituds lingüístiques i de la seva autoimatge, així com l'impacte positiu del programa a la comunitat pel que fa al reconeixement dels recursos lingüístics i culturals de les minories ètniques.

7. REFERÈNCIES

- Colectivo IOE (2006). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: CIDE.
- Coleman, J. S. (1997). Family, School, and Social Capital. En L.J. Saha (ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp. 623-625). Oxford: Pergamon.
- Cope, B. i Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: The beginning of an idea. En B. Cope i M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London: Routledge.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership. Preparing educators and improving schools*. Colorado: Westview Press.
- Gabrielli, L. (2010). *Los procesos de socialización de los hijos e hijas de familias senegalesas y gambianas en Cataluña*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- García, F.J.; Rubio, M. i Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Gibson, M. A. i Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrants and Involuntary Minorities*. New York: Garland.

- González, N., Moll, L. C., i Amanti, K. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing practices in households and classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Laluzza, J.L., Crespo, I., Pallí, C. i Luque, M.J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Martin-Jones, M. i Jones, K. (Eds.) (2000). *Multilingual literacy: Reading and writing different worlds*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Martin-Jones, M. i Saxena, M. (2003). Bilingual resources and 'funds of knowledge' for teaching and learning in multiethnic classes in Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 267-282.
- OCDE (2006). Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Recuperado el 10/12/2010 de, <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Oller, J, i Vila, I. (2010). Effects of sociolinguistic environment and the length of residence on the linguistic performance in Catalan and Spanish of sixth grade immigrant pupils in Catalonia. *Sociolinguistic studies*, 4(1), 63-84.
- Palaudarias, J. M. (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers. Revista de Sociologia*, 66, 199-213.
- Perregaux, C. (2001). L'integration sociale et scolaire, aussi une histoire de langue(s)? En Perregaux, C., Olay, T., Leanzo, Y. i Densen, P. (Eds.). *Intégrations et migrations* (pp. 317-335). Paris: L'Harmattan.
- Schechter, S. i Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource*. Portsmouth: Heinemann.
- Tarrés, E, Boix, G., García, T., Nadal, N. i Vila, I. (en premsa). El misterio de la biblioteca Mil·lèniem o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado. *Revista de Educación*.
- Taylor, L. K., Bernhard, J., Garg, S. i Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8 (3), 269-294.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- UNESCO (2000). La educación para Todos (EPT). Recuperado el 27/01/2012, de <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>
- Vélez-Ibáñez, C. i Greenberg, J. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313-335.
- Vila, I. (1998). *Família, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. i Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.

Vila, I., Siqués, C. i Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració: un debat obert*.
Barcelona: Graó.