

Papeles de Trabajo sobre  
Cultura, Educación y Desarrollo  
Humano / Working Papers on  
Culture, Education and Human  
Development

ptcedh

<http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/presentacion.asp>  
Universitat de Girona

## La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices

**Moisés Esteban-Guitart**  
**Mariona Llopart**  
**David Subero**

ISSN 1699-437X | Año 2016, Volumen 12, Número 3 (Diciembre)

**Abstract:** The main purpose of this article is to describe some theoretical, methodological and applied consequences of the approximation known as funds of knowledge and identity in relation to the debate taking place in this special monographic, that is, the relationships between formal education, learning and identity construction. This paper is divided into three sections. First, the funds of knowledge and identity approach (FoK&I) is introduced. Second, questions underlie this monograph (theoretical contributions, methodological and practical) are addressed from the work carried out on the approximation of the FdCel. Finally, it is argued that students' identities can be considered a powerful tool to connect their learning experiences and contexts of activity in and out of school. We think that the educational continuities among contexts can strengthen the teaching and learning processes both in formal and informal settings.

**Keywords:** Funds of knowledge, funds of identity, school-family-community relationships, identity artefacts.

**Resumen:** El objetivo principal de este artículo consiste en describir algunas consideraciones teóricas, metodológicas y aplicadas de la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad en relación al debate que se realiza en este monográfico, y que gira alrededor de la educación formal, el aprendizaje y la construcción de identidades. Dividimos este artículo en tres breves secciones. En primer lugar, introducimos la aproximación de los fondos de conocimiento e identidad (FdCel). En segundo lugar, abordamos los tres ejes de preguntas que subyacen en el monográfico (contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas) a partir del trabajo desarrollado en la aproximación de los FdCel. Finalmente, a modo de conclusión, sostenemos que las identidades de los estudiantes pueden ser una poderosa herramienta que permita conectar las experiencias y contextos de aprendizaje, dentro y fuera de la escuela. Vinculación que puede optimizar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya sea en contextos formales o informales.

**Palabras clave:** Fondos de conocimiento, fondos de identidad, relaciones familia-escuela-comunidad, artefactos identitarios

### Sobre los autores

Moisés Esteban-Guitart [moises.esteban@udg.edu](mailto:moises.esteban@udg.edu)

Mariona Llopart [mariona.llopart@udg.edu](mailto:mariona.llopart@udg.edu)

David Subero [david.subero@udg.edu](mailto:david.subero@udg.edu)

Universitat de Girona

### Cita del artículo

Esteban-Guitart, M., Llopart, M. y Subero, D. (2016). La aproximación de los fondos de conocimiento e identidad. La conexión del currículum y la práctica escolar con los contextos y formas de vida de los aprendices. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12(3), 13-19.

[http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu\\_articulos.asp](http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp)

La aproximación de los *fondos de conocimiento* nace de la mano de antropólogos y psicólogos de la Universidad de Arizona en la década de los 80s, 90s del siglo XX. El objetivo fundamental es combatir la *perspectiva del déficit* en educación según la cual subyacente al rendimiento académico de grupos minoritarios descansa una suerte de carencias lingüísticas, intelectuales, económicas que explican su desempeño escolar (González, Moll y Amanti, 2005; Llopart y Esteban-Guitart, en prensa). En este sentido, en lugar de ver las familias de origen mexicano en USA como carentes de recursos, lugares desorganizados, con déficits lingüísticos y culturales, se parte de la premisa según la cual todas las familias, más allá de su condición sociocultural, disponen de saberes, habilidades, que se intercambian y que permiten en definitiva su funcionamiento y bienestar. Más específicamente, por fondos de conocimiento se entiende: “Los cuerpos de conocimiento culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, así como las habilidades esenciales para el funcionamiento y bienestar familiar o individual” (Moll, 1997, p. 47).

Sin embargo, en ocasiones dichos *fondos de conocimiento* permanecen desconocidos por parte de los docentes y de la cultura escolar. “Las escuelas públicas a menudo ignoran los recursos culturales y estratégicos, que hemos llamado *fondos de conocimiento*, que los hogares disponen. Pensamos que estos fondos no solamente ofrecen las bases para la comprensión de los sistemas culturales a partir de los cuales emergen los niños y niñas de origen Mexicano en los Estados Unidos de América, sino también son recursos relevantes y útiles para la mejora de la práctica escolar” (Vélez-Ibáñez y Greenberg, 1992, p. 313). Realidad que dificulta cualquier intento de enseñanza culturalmente sensible y congruente.

Con el fin de reconocer e incorporar estos repertorios intelectuales, habilidades vinculadas a la jardinería, por ejemplo, o a la construcción, los docentes visitan algunos de los hogares de sus alumnos. El objetivo es doble. Por un lado, como ya se ha dicho, documentar etnográficamente los fondos de conocimiento de un determinado hogar para poderlos incorporar y vincular con el currículum y práctica escolar. El segundo objetivo, no menos importante, consiste en facilitar la creación de relaciones de confianza mutua entre docentes y familias.

“Las visitas etnográficas ayudaron a crear representaciones de las familias basadas en la documentación de recursos culturales, o fondos de conocimiento, en lugar de contextos deficitarios. En el corazón mismo de la aproximación se encuentra la necesidad de crear procesos de “convivencia”, es decir, un modo de convivencia basada en la formación de relaciones sustentadas en la confianza mutua a través de comunicaciones interpersonales entre los docentes y las familias” (Moll, 2014, p. 117).

Con el propósito de acompañar el proceso de realización de dichas visitas, así como llevar a cabo el análisis de la práctica escolar para transformarla, incorporando los fondos de conocimiento previamente detectados, se propone la creación de una comunidad de práctica, lo que Moll (2014) considera una estructura o sistema mediacional que permite vincular los procesos de análisis del hogar y el diseño e implementación de actividades educativas escolares. Se trata de la creación de *grupos de estudio* entre los docentes participantes, y miembros de la universidad. “El objetivo es crear nuevos instrumentos conceptuales que permitan mediar y ensanchar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes se convierten en protagonistas culturales al establecer contacto con las prácticas sociales de las familias y sus fondos de conocimiento como parcela de su práctica pedagógica” (Moll, 2014, pp. 117-118). De modo que es a través de estos grupos de estudio, que los docentes se familiarizan con la etnografía, con las visitas a los hogares, diseñan las actividades educativas, e incorporan nociones clave para la aproximación de los fondos de conocimiento como la noción de zona de desarrollo próximo, de mediación cultural, de cultura como práctica o de movilidad del conocimiento, entre otras.

El concepto de *fondos de identidad* surge con el propósito de complementar la noción de fondos de conocimiento (Esteban-Guitart, 2012, 2014, 2016; Esteban-Guitart y Moll, 2014). A pesar de que se estima la importancia de los fondos de conocimiento para el desarrollo y socialización de las personas, no todos los saberes y habilidades de una unidad familiar pueden igualmente incorporarse –apropiarse– por parte del hijo/a- alumno/a. En este sentido, éste puede, más allá de la familia, desarrollar otros fondos de conocimiento. Lo que significa que pueden existir continuidades/discontinuidades entre los fondos de

conocimiento de los miembros de una misma unidad familiar. Además, cuando estas habilidades y saberes se incorporan en el ámbito del sentido personal: aquello que uno estima como relevante, como significativo, entonces hablamos de fondos de identidad. En concreto, se entiende por fondos de identidad aquellos espacios geográficos, personas significativas, artefactos culturales, instituciones, actividades-prácticas que son significativas para la persona en el sentido que forman parte de la definición que hace sobre sí misma. De modo que si la unidad de análisis de los fondos de conocimiento es la familia, la unidad de análisis de los fondos de identidad es el aprendiz.

El reto, entonces, consiste en hacer una doble documentación. Por una parte, el docente a través de las entrevistas en profundidad realizadas en el contexto de las visitas al hogar de algunos de sus estudiantes, detecta los fondos de conocimiento: aquellos saberes y habilidades que emergen, por ejemplo, de la experiencia laboral de los padres. Por otra parte, el docente, con otros recursos metodológicos: círculo significativo, dibujo identitario y otras estrategias gráficas-visuales (Esteban-Guitart, 2012), documenta los fondos de identidad del aprendiz. Cuando se detectan convergencias entre los fondos de conocimiento familiares que a la vez son fondos de identidad del aprendiz se seleccionan para ser vinculados a la actividad didáctica y curricular. Por ejemplo, un docente vinculó los contenidos de ciencias naturales (por ejemplo diferencias entre los animales vivíparos y ovíparos) a partir de un tema, animales de granja, que fue a la vez que fondo de conocimiento (un padre de un estudiante trabajaba en una granja cercana a la escuela) fondo de identidad (se incorporó en la definición que el alumno, de 7 años de edad, hacía sobre sí mismo, destacando –tanto en el dibujo identitario como en el círculo significativo– que visitar la granja donde trabaja su padre era una de las cosas que más le gustaban). Precisamente a partir del diseño de una visita a la granja, el docente organizó la actividad educativa (Jové, Siqués y Esteban-Guitart, 2015).

## **Aportaciones al debate**

### **La comprensión de la construcción de la identidad desde la aproximación de los FdCel. Aportaciones teóricas**

Una de las principales aportaciones en relación a la conceptualización de la identidad y la práctica escolar, que a nuestro juicio tiene la aproximación brevemente expuesta, es la consideración de las identidades de los aprendices (las vivencias que tienen en relación a aquello que para ellos tiene sentido y es significativo, les agrada, les interesa y apasiona) como vehículos que permiten movilizar y conectar los aprendizajes y conocimientos dentro y fuera de la escuela (Subero, Vujaisnovic y Esteban-Guitart, en prensa). Por ejemplo, una caja de zapatos o mochila con objetos significativos dentro, como una fotografía de la familia, un juego o una revista, puede ser utilizada por el docente para vincular el currículum escolar: las matemáticas, los colores a partir de los objetos que los estudiantes tienen dentro y que han traído de sus casas, o la lectoescritura haciendo una redacción con uno de los objetos. Dicho recurso deviene un artefacto identitario en el sentido que en su creación, al igual que puede pasar con un collage por ejemplo, el aprendiz proyecta aspectos que definen su ámbito de sentido.

Este tipo de artefactos identitarios son una ventana a los elementos contextuales que definen a la persona: fondos geográficos de identidad (por ejemplo la referencia a un río, montaña o región), fondos sociales de identidad (constituido por las personas significativas), fondos culturales de identidad (artefactos como una canción, un libro o una fotografía), fondos institucionales de identidad (referencias a una determinada Iglesia o religión, a una entidad deportiva o política), así como las prácticas de identidad (actividades, aficiones relevantes para la persona). Esta idea nos lleva al carácter distribuido que para nosotros tiene la identidad humana, así como su potencial rol mediador para ensanchar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y conectar distintas experiencias y contextos significativos de vida (Esteban-Guitart, 2016; Esteban-Guitart y Moll, 2014).

En definitiva, sostenemos que las identidades de los aprendices pueden ser consideradas artefactos que permiten conectar las experiencias y contextos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

## **La multimetodología autobiográfica y la comprensión de la construcción de la identidad. Aportaciones metodológicas**

Pensamos que la principal aportación de la aproximación FdCel en relación a los aspectos metodológicos es la utilización de recursos gráficos y visuales con el objetivo doble de identificar los fondos de identidad, así como movilizarlos y aprovecharlos pedagógicamente. Lo que supone, a nuestro juicio, ir más allá de las tradicionales entrevistas en profundidad como instrumento casi exclusivo en investigaciones cualitativas (Bagnoli, 2009). Además, la “etnografía visual” (Pink, 2006) permite complementar la orientación metodológica adoptada en los inicios de la aproximación de los fondos de conocimiento (Moll, Amanti, Neff y Gonzalez, 1992).

La utilización de fotografías, mapas, dibujos producidos por los propios participantes puede ser muy adecuado para personas con problemas de comprensión y producción lingüística: por ejemplo niños en proceso de adquisición del lenguaje o personas de origen extranjero que están aprendiendo la lengua de la sociedad de destino.

En uno de estos recursos, el dibujo identitario, por ejemplo, se solicita al aprendiz que intente representar mediante papel y lápiz quién piensa que es en este momento de su vida, pudiendo incorporar, si lo considera necesario, personas, sitios, instituciones, actividades significativas para él. Tareas como ésta permiten fomentar la reflexión del participante, así como obtener representaciones concisas sobre elementos clave de lo que Vygotski (1996) consideró la unidad de análisis para el estudio de la conciencia humana, a saber: la vivencia (“perezhivanie”).

Sin embargo, desde la perspectiva de los FdCel, dichos recursos gráficos y/o visuales no se utilizan en un sentido psicoanalítico en tanto que técnicas proyectivas que permiten acceder al inconsciente. Pensamos que más que un producto, una manifestación de lo “interno” o una habilidad técnica-artística, estrategias como el dibujo identitario pueden considerarse como elicitadoras de un proceso epistémico. Es decir, un artefacto que permite la construcción de significados. Al igual que ocurre de hecho con cualquier sistema de representación externa (Martí, 2003), cabe considerar una función epistémica al convertirse potencialmente en un medio de pensamiento, aprendizaje y reflexión sobre uno mismo. Según Van Meter y Garner (2005) el dibujo ayuda a la adquisición, desarrollo y comprensión de significados dado que el proceso de dibujar conlleva crear una representación que explicita y hace tangible distintos conceptos, pudiéndolos explorar, analizar y relacionar.

En definitiva, se sugiere la incorporación de recursos y artefactos gráfico-visuales en la investigación psicoeducativa que permitan, en cualquier caso, completar la información suministrada por otros procedimientos más tradicionales como los grupos de discusión o las entrevistas en profundidad. Por otra parte, desde una perspectiva sociocultural, se considera necesario reivindicar el potencial carácter epistémico de dichos recursos metodológicos, es decir, tomar una fotografía, hacer una representación gráfica o elaborar un collage o un dibujo permiten crear, explicitar y construir y reconstruir significados. Lo que conlleva, además, que se conviertan en un instrumento para el cambio psicológico: aprendizaje y construcción de identidades.

## **La triple contextualización educativa. Aportaciones para la intervención social y educativa**

Finalmente, la última consideración, nos lleva a discutir las consecuencias para la intervención psicoeducativa que se derivan de la aproximación, en este caso de los FdCel. Resumidas en un único concepto, proponemos considerar la necesidad de contextualizar el currículum y práctica escolar en tres niveles distintos de análisis.

Perin (2011), tras realizar una revisión de la literatura, concluye que la contextualización educativa facilita el progreso académico al propiciar procesos de aprendizaje significativo. Ello es debido, según la autora, al aumento de la implicación y la motivación por parte del aprendiz, quien aprende contenidos académicos a partir de sucesos reales sensibles a sus intereses, prácticas y experiencias de vida.

Por contextualización educativa queremos decir la vinculación del contenido y práctica curricular-escolar (contenidos y prácticas de educación formal) con las formas de vida, experiencias y contextos de aprendizaje de los estudiantes. Precisamente la incorporación y utilización de artefactos identitarios, descritos anteriormente, pueden ser una estrategia pedagógica para llevar a cabo dicha contextualización. En cualquier caso, la noción que estamos defendiendo aquí de contextualización no se reduce a la vinculación de los conocimientos nuevos con los previos, la popular teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (Perin, 2011). Dicha contextualización alude a la necesidad de reconocer la vinculación del currículum y práctica escolar con los fondos de identidad de los estudiantes, los fondos de conocimiento de sus familias, así como los temas o recursos de su comunidad. De ahí el triple nivel que anteriormente anunciábamos.

De modo que intervenir psicoeducativamente quiere decir, desde la perspectiva adoptada en este trabajo y, en sintonía con la perspectiva adoptada por los autores y autoras que firman este monográfico (ver, en este sentido, Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yossef, 2007; Gómez-Estern, Martínez-Lozano y Vásquez, 2014; Lalueza, 2012; Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016; Luque y Cubero, 1990; Santamaría, Cubero y de la Mata, 2010), establecer continuidades educativas entre la escuela y los aprendices, sus familias y sus comunidades de referencia. Conclusión que pasamos a desarrollar a continuación y con la cual queremos terminar el artículo.

## Conclusiones

Según una de las hipótesis de trabajo que Bronfenbrenner (1979) propuso en su *Ecología del desarrollo humano* y, vinculada a la conocida noción de “mesosistema” (relación de dos o más microsistemas - contextos de vida en los que la persona en desarrollo participa activamente-): el potencial evolutivo de un contexto de aprendizaje aumenta en la medida que se establecen continuidades educativas con otros contextos de vida y actividad. Dichas interrelaciones, entre por ejemplo la escuela y la familia, pueden adoptar la forma de actividades compartidas, información y comunicación en los dos sentidos, aparición de confianza mutua, una orientación positiva, consenso de metas, así como equilibrio de poderes (Gifre y Esteban-Guitart, 2012).

Según una reciente revisión de la literatura, Bronkhourst y Akkerman (2016) describen tres estrategias utilizadas intencionalmente con el fin de conectar los contextos de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. En primer lugar, la utilización de objetos o personas en tanto que representaciones de determinadas prácticas. Básicamente, como se ha ilustrado anteriormente a propósito de la noción de artefactos identitarios, incorporando en la escuela objetos o prácticas de otros contextos significativos del aprendizaje (por ejemplo el rap, videojuegos u otros artefactos y prácticas relevantes y conocidas para el estudiante). Otra estrategia para crear continuidades educativas se relaciona con lo que los autores llaman “prácticas híbridas” (Bronkhourst y Akkerman, 2016, p. 23). Es decir, espacios fronterizos que mezclan características de contextos formales e informales. El programa “Shere Rom” sería un buen ejemplo de ello (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016), así como en definitiva las experiencias de aprendizaje servicio que aparecen en este monográfico. Finalmente, los autores identifican una tercera estrategia para propiciar continuidades educativas, a saber, llevar a los estudiantes a visitar contextos más allá de los muros de la escuela como un jardín botánico, un museo, un laboratorio o cualquier programa de intercambio y extensión académica.

Sostenemos que las identidades de los estudiantes, conceptualizadas como las vivencias relativas a sí mismos/as (el ámbito del sentido, aquello que es significativo para ellos/as), en tanto que procesos fronterizos que se desarrollan en la multiplicidad de contextos en que éstos participan, son candidatas para convertirse en instrumentos y recursos pedagógicos con el objetivo de establecer continuidades educativas y contextualizar el currículum y la práctica escolar. En un sentido robusto, el aprendizaje conlleva vida (lo que Dewey gustaba referirse como *experiencia*), y la vida, o experiencia, se ensancha y distribuye en un contexto comunitario. Aún con el transcurso de los años, la visión sistémica de la escuela y el aprendizaje dibujada por Vygotski sigue mereciendo nuestra atención y profundo interés:

“Nuestra única preocupación es que exista dentro de la propia naturaleza del proceso educativo, dentro de su esencia psicológica, la exigencia de que haya un contacto íntimo y una estrecha interacción con la vida misma. En última instancia, sólo la vida educa, y cuanto más profundo sea el contacto de la escuela con la vida, con el mundo real, más dinámico y robusto será el proceso educativo. El mayor fracaso de la escuela es que se haya encerrado y amurallado como si fuera un recinto alejado de la vida misma. La educación tiene el mismo sentido fuera del mundo real como el fuego sin oxígeno, o como estar respirando en el vacío. El trabajo educativo del profesor, por lo tanto, debe estar inevitablemente relacionado con su obra creativa, social y de vida (...) En la ciudad del futuro, no habrá ningún edificio único con un cartel que pondrá "Escuela", porque la misma palabra "escuela" será absorbida por completo en el trabajo y en la vida, y las escuelas se materializarán en las fábricas, en la plaza pública, en los museos, en el hospital y en el cementerio” (Vygotsky, 1926/1997, pp. 345-346).

## REFERENCIAS

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: The use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547-570. doi: 10.1177/1468794109343625
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Bronkhourst, L. y Akkerman, S. (2016). At the boundary of school. Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18-35. doi: 10.1016/j.edurec.2016.04.001
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, J. y Yossef, J. (2007). Aprendizaje y psicología histórico-cultural. Aportaciones de una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 62, 5-16.
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est
- Esteban-Guitart, M. (2014). Funds of identity. In T. Teo (Ed.), *The Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 752-757). New York: Springer.
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity. Connecting meaningful learning experiences in and out of school*. New York: Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M. y Moll, L. (2014). Funds of Identity: A New Concept Based on Funds of Knowledge Approach. *Culture y Psychology*, 20(1), 31-48. doi: 10.1177/1354067X13515934
- Gifre, M. y Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos Educativos*, 15, 79-92.
- Gómez-Estern, B., Martínez-Lozano, V. y Vásquez, O. (2014). Real Learning in Service Learning: Lessons from la Clase Mágica in the US and Spain. *International Journal for Research on Extended Education*, 2, 63-78.
- Gonzalez, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jovés, P., Siqués, C. y Esteban-Guitart, M. (2015). The Incorporation of Funds of Knowledge and Funds of Identity of Students and their Families into Educational Practice. A Case Study from Catalonia, Spain. *Teaching and Teacher Education*, 49, 68-77. doi: 10.1016/j.tate.2015.03.001
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162. doi: 10.1174/113564012804932119
- Lalueza, J. L., Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. (2016). Creando vínculos entre Universidad y Comunidad: el Proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33-69. doi: 10.1344/RIDAS2016.2.3
- Luque, A. y Cubero, R. (1990). Desarrollo, educación y educación escolar. La teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar, Vol. 2* (pp. 137-156). Madrid: Alianza.

- Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). Funds of Knowledge in 21<sup>st</sup> century societies: Inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Madrid: Visor.
- Moll, L. C. (1997). Vygotsky, la educación y la cultura en acción. En A. Álvarez (Ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 39-53). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Moll, L. (2014). *L. S. Vygotsky and Education*. New York: Routledge.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, C. y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for reaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 32(2), 132-141.
- Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of evidence. *Community College Review*, 29(3), 268-295.
- Santamaría, A., Cubero, M. y de la Mata, M. (2010). Thinking as action. Theoretical and methodological requirements for Cultural Psychology. *Theory & Psychology*, 20(1), 76-101. Doi: 10.1177/0959354309350244
- Subero, D., Vujasinović, E. y Esteban-Guitart, M. (en prensa). Mobilising funds of identity in and out of school. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/0305764X.2016.1148116
- Van Meter, P. y Garner, J. (2005). The promise and practice of learner-generated drawing: Literature review and synthesis. *Educational Psychology Review*, 17(4), 285-325. doi: 10.1007/s10648-005-8136-3.
- Vélez-Ibáñez, C. G. y Greenberg, J. B. (1992). Formation and transformation of funds of knowledge among U.S.-Mexican households. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 313–335.
- Vygotski, L. (1996). *Psicología infantil. Obras escogidas, vol. 4*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. (1997). *Educational psychology*. Roca Raton: CRC Press.