



## Trabajar los ODS en el aula de personas adultas mediante textos memorialísticos: género, interculturalidad y multimodalidad

**Margarida Castellano-Sanz**

Universitat de València

mail: [margarida.castellano@uv.es](mailto:margarida.castellano@uv.es)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1497-8176>

### RESUMEN

El aprendizaje a lo largo de la vida constituye un pilar fundamental de una sociedad y faculta a las personas para la ciudadanía activa. La implementación de una perspectiva de género interseccional es uno de los objetivos centrales de la Agenda 2030 y el pilar del eje "Personas" (objetivos 1 a 5). Los Centros de Formación de Personas Adultas (CFPA), por su papel transversal, proporcionan prácticas docentes transformadoras que merecen ser puestas en valor. El objetivo de este estudio es analizar una situación de aprendizaje basada en la Pedagogía de las Multiliteracias y elaborada a partir de textos memorialísticos contemporáneos cuyas autoras viven entre culturas. Implementada como taller interdisciplinario en un grupo de estudiantes de valenciano de un CFPA de Algemés (València), la metodología de investigación cualitativa mostrará de qué manera la representación como sujeto migrante ayuda en la construcción identitaria y la mediación lingüística e intercultural. A partir de las cuatro fases del Aprendizaje Mediante el Diseño (experimentar, analizar, conceptualizar y aplicar) se han trabajado Objetivos de Desarrollo Sostenible transversales relacionados con la igualdad de género y la reducción de las desigualdades, con la finalidad de fomentar una actitud crítica ante las complejidades cambiantes de la sociedad actual.

*Palabras clave:* aprendizaje por experiencia; interculturalidad; literatura memorialística; mediación lingüística e intercultural; multiliteracidad.

### Enhancing SDGs in Adult Education through autobiographical texts: gender, interculturality and multimodality

#### ABSTRACT

Lifelong learning is a core component of a society and empowers people for active citizenship. The implementation of an intersectional gender perspective is one of the main objectives of the 2030 Agenda and the basis of the "People" axis (goals 1 to 5). Due to their transversal role and their contribution to lifelong learning, Vocational Training Centres (CFPA in Spanish) provide transformative teaching practices that deserve to be acknowledged. The main goal of this study is to introduce a learning situation based on the Pedagogy of the Multiliteracies and elaborated taking into account the contemporary autobiographic literature written by women who live between cultures. Implemented as an interdisciplinary workshop in a group of Valencian language students at a CFPA in Algemés (València), the qualitative research methodology (with semi-structured interviews) shows how representation as a migrant subject helps in the identity construction process and the intercultural mediation. Through the four stages of Learning by Design Methodology (experiencing, analyzing, conceptualizing, and applying), Sustainable Development Goals focused on gender equality and reduction of inequalities have been introduced, so as to enhance a critical attitude to cope with the evolving challenges of today's societies.

*Keywords:* learning by doing; interculturalism; life writings; linguistic and intercultural mediation; multiliteracies.



## 1. Introducción

El interés general de este artículo radica en la introducción de temas relacionados con la Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, en adelante) en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico e intercultural de un grupo de personas adultas matriculadas en el nivel B1 de valenciano<sup>1</sup> de un Centro de Personas Adultas de Algemés (CFPA, en adelante), en la provincia de València. Con la finalidad de incluir la reflexión de temas relacionados con la interculturalidad y la igualdad de género en el aula de lengua adicional, se ha diseñado una situación de aprendizaje (Coll-Salvador y Martín-Ortega, 2021) a partir de textos multimodales (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020) para desarrollar dos de los ejes que atraviesan los ODS: el eje “Personas” (especialmente el objetivo 5, igualdad de género) y el eje “Prosperidad” (objetivos 10, reducción de las desigualdades y 11, ciudades y comunidades sostenibles).

Partiendo de la situación de bilingüismo social asimétrico que existe en el territorio valenciano, este artículo analiza de qué manera la literatura memorialística contemporánea resulta una herramienta fundamental para la mediación lingüística e intercultural. Para ello, se ha diseñado un taller dirigido a un perfil de alumnado adulto multicultural en el cual se han trabajado textos autobiográficos basados en las categorizaciones de Smith y Watson (2010). Durante 4 sesiones de 90 minutos se han trabajado textos multimodales escritos por mujeres con una cultura familiar diferente a la de la sociedad de acogida. Dichos textos ayudan en la promoción de una ciudadanía activa para la concienciación de género y la construcción de una identidad intercultural. García-Davó (2021) señala que “uno de los espacios de expresión donde pueden plantearse con agudeza la cuestión de la reflexión y/o construcción de la identidad es la literatura y, concretamente, la literatura testimonial” (p.154). Cabe puntualizar que a lo largo del estudio se han empleado indistintamente los términos literatura memorialística, género autobiográfico y relato testimonial no sólo para referirnos a las autobiografías propiamente dichas, sino también a las memorias, puesto que de lo que hablamos es de las “escrituras del yo” y es difícil deslindar el contenido de cada uno de estos géneros. Autoras como Álvarez-Calleja (1989) explican que “no hay ninguna autobiografía que no sea de alguna manera una memoria y no hay memoria sin información autobiográfica; las dos están basadas en la experiencia personal, la relación cronológica y la reflexión” (p. 446).

El grupo de estudiantes analizado se encuentra matriculado en un nivel intermedio del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante) y procede, en un 83,4%, de otros países (10 de 12 personas, según los datos de matrícula). Teniendo en cuenta que la situación sociolingüística concreta de la población donde se encuentra el CFPA es la de predominio social de la lengua minorizada, resulta interesante analizar los motivos que llevan a personas adultas, inmigradas y/o alfabetizadas en otra lengua diferente, a matricularse en un curso de nivel B1 de valenciano. Según el cuestionario interno realizado a principio de curso para establecer el perfil de salida del alumnado (Coll-Salvador y Martín-Ortega, 2021), dichos motivos están relacionados con la necesidad de aprendizaje de la lengua (50%), el interés en la cultura de adopción (33,4%) y la oportunidad que ofrece el sistema educativo público de seguir formándose (16,6%).

## 2. Revisión bibliográfica. Mediación, multiliteracidad y multimodalidad.

Para esta investigación, se ha decidido aplicar el concepto de mediación lingüística e intercultural a que hace referencia el Volumen Complementario del MCER, entendida como aquella situación comunicativa en la que la persona usuaria o aprendiente participa como agente social y se ocupa de crear puentes que ayuden a transmitir o expresar un significado (Consejo de Europa, 2020, p. 43). Tal y como indican Martín-Macho Harrison y Guadamillas-Gómez (2022), el aula de idiomas es un escenario natural para la mediación social, cultural y lingüística. Aún así, no es baladí afirmar que la aplicación didáctica de los descriptores que se corresponden a las actividades de mediación suponen un gran reto para docentes y estudiantes (González-Plasencia, 2020). Cabe destacar la complejidad inherente a la mediación lingüística e intercultural, puesto que implica la imbricación de competencias tanto social y cultural como plurilingüe. Quizás, por ello, la tipología de actividades o de materiales didácticos que posibiliten el trabajo en el aula de ambas mediaciones de manera conjunta no abunda en los manuales de lengua, tal y como apuntan algunos estudios sobre aprendizaje de lenguas adicionales. Concretamente, Morales-Vidal y Cassany (2020) señalan que en los manuales de español como lengua extranjera (ELE, en adelante), se corre el riesgo incluso de caer en una sobrerrepresentación de los aspectos folclóricos y festivos, con prácticas estereotipadas. Dicha instrumentalización de la lengua está relacionada, según los autores, con una finalidad “para incrementar el turismo, el crecimiento y los beneficios económicos, sirviendo intereses neoliberales” (p.14). En cambio, esta investigación pone en valor el diseño y la puesta en práctica de una situación de aprendizaje centrada en la literatura memorialística escrita por mujeres inmigrantes (Castellano-Sanz, 2018; Darici, 2021) como base para la construcción de las identidades híbridas (Bhabha, 1994), cosa que beneficiará al alumnado en la adquisición de un enfoque crítico respecto a la competencia comunicativa intercultural (González-Plasencia, 2020).

Los descriptores del MCER sirven de gran utilidad para crear actividades adaptadas a los objetivos curriculares o temáticos establecidos, junto con una metodología adecuada. En este sentido, se ha optado por la introducción del discurso multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001), siguiendo las fases del Aprendizaje Mediante el Diseño (Learning by Design) de la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000; Paesani *et al.*, 2015; Paesani y Menke, 2023), para tratar temas relacionados con los ODS y que su reflexión y aprendizaje en personas adultas se haga desde la experimentación y la identificación.

Tal y como se mostrará, el uso de textos multimodales para el aprendizaje de lenguas adicionales (Warner y Dupuy, 2018; Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020; Reyes-Torres y Castellano-Sanz, 2023) y, en este caso concreto, en el aula de valenciano como lengua adicional, no sólo ayuda en la adquisición de vocabulario y en las habilidades lingüísticas del alumnado, sino que resultan un recurso efectivo en el desarrollo de la multialfabetización y en el proceso de construcción de significados. Investigaciones como las de Kern (2000), Westby (2010), Cope y Kalantzis (2015), Reyes-Torres y Portalés-Raga (2020) y Reyes-Torres y Castellano-Sanz (2023), señalan que la noción de alfabetización se ha expandido rápidamente en las últimas décadas y ya no se utiliza exclusivamente para referirnos a la comprensión y la producción de textos impresos (la lectura y la escritura). A este significado más tradicional se le suma otro más acorde con el siglo XXI, que entiende la alfabetización como un proceso multidimensional y dinámico que integra la comprensión y la producción de una amplia variedad de textos que ayudan a crear y transformar el conocimiento (Kucer, 2014; Serafini, 2014;

<sup>1</sup> Para este artículo se ha mantenido la denominación “valenciano” con referencia a la variedad dialectal del catalán en el ámbito educativo y “catalán” como denominación genérica de la lengua.

Paesani *et al.*, 2015; Warner y Dupuy, 2018). Por ello, una característica importante que define la noción de alfabetización actual es la multidimensionalidad o, tal y como Paesani *et al.* (2015) enfatizan, la alfabetización entendida como un proceso, no como un producto. En efecto, en el siglo XXI, la alfabetización se entiende como un proceso en el que la lectura y la escritura son instrumentos para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje global y, en este sentido, se trata de un concepto que no puede ser descrito adecuadamente teniendo en cuenta un único atributo (Kucer, 2015). Por otra parte, Kern (2000) y Kucer (2014) establecen que es necesario que el profesorado esté familiarizado con las tres dimensiones de la alfabetización: la cognitiva, la conceptual y la sociocultural. Tres dimensiones que se complementan y se distribuyen en una relación de equidad, ya que la naturaleza de la alfabetización, en sí misma, es fluida (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020). Por esta misma razón, y a tenor de la introducción del concepto de multiliteracidad y de la familiarización y uso de lecturas multimodales, para el diseño de este taller se han utilizado desde textos literarios de género autobiográfico o entrevistas audiovisuales a algunas de sus autoras, hasta fragmentos de novelas gráficas y álbumes ilustrados, entendidos éstos como género crossover (Beckett, 2012). Para ello, se ha trabajado en el aula una aproximación estética y multimodal para la lectura y descodificación de imágenes e ilustraciones (Kümmerling-Meibauer, 2014; Moya-Guijarro, 2014; Bang, 2016; Ommundsen *et al.*, 2022) y se han analizado los paratextos de las obras literarias (Genette, 1987).

Con todo, el objetivo principal de este artículo es mostrar una práctica de implementación de una situación de aprendizaje (Coll-Salvador y Martín-Ortega, 2021) basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000) para trabajar los procesos de construcción de la identidad en contextos multilingües y multiculturales. Partiendo de los objetivos lingüísticos marcados en el MCER para un nivel intermedio (B1) y teniendo en cuenta el perfil del alumnado donde se ha podido implementar este taller de textos multimodales relacionados con la literatura memorialística, los objetivos específicos de esta investigación son:

1. Analizar una situación de aprendizaje basada en la literatura memorialística como vehículo lingüístico e intercultural en el uso comunicativo de una lengua adicional.
2. Observar la recepción de diferentes relatos de vida y su validez en relación con la elaboración de discursos relacionados con vivencias personales que construyen la identidad.
3. Evaluar una metodología basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades para la adquisición de contenidos lingüísticos y la mediación comunicativa intercultural.
4. Contextualizar y hacer tangible el concepto de justicia social (Fraser, 1996) mediante textos literarios que faciliten la reflexión alrededor de la igualdad de género (ODS 5) y la reducción de desigualdades (ODS 10).

### 3. Descripción de la situación de aprendizaje implementada: trabajar la literatura memorialística mediante la Pedagogía de las Multiliteracidades.

Como resultado de la evolución del concepto de alfabetización y el interés en el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción de significados, en 1996 un grupo de académicos llamado New London Group (NLG, en adelante) acuñó el término *Multiliteracidades*. Su objetivo era establecer una visión más contemporánea del concepto de alfabetización, de manera que reflejara también las múltiples formas de comunicación y los múltiples contextos donde ocurre la diversidad lingüística en una sociedad globalizada.

Por ello, Pilgrim y Martínez (2013) señalan que el NLG define las multiliteracidades como las “múltiples formas de comunicarse y de crear significados, incluyendo los formatos visual, audio, espacial, de comportamiento y gestual” (p. 62).

La Pedagogía de las Multiliteracidades no sólo incorpora el concepto de Aprendizaje Mediante el Diseño, sino también el Marco para los procesos del conocimiento (Knowledge Processes Framework), que supone la puesta en práctica de cuatro actos pedagógicos: 1. Experimentar; 2. Conceptualizar; 3. Analizar y 4. Aplicar. Si bien los elementos que caracterizan cada acto pueden ocurrir en cualquier momento durante el proceso de aprendizaje, Kalantzis *et al.* (2016) o Menke y Paesani (2019) enfatizan que cada docente ha de reflexionar previamente sobre cómo combinar y cuándo aplicar estos procesos de acuerdo con sus propios fines.

A continuación, en la Figura 1, presentamos el modelo que hemos seguido con cada recurso multimodal trabajado en cada uno de los actos del Marco para los Procesos del Conocimiento:

### Situación de Aprendizaje – Eje Personas y Prosperidad ODS

Contexto Nivel B1 Valenciano      Participantes 12 alumnos  
Tema Identidad intercultural y de género      Temporalización 4 sesiones

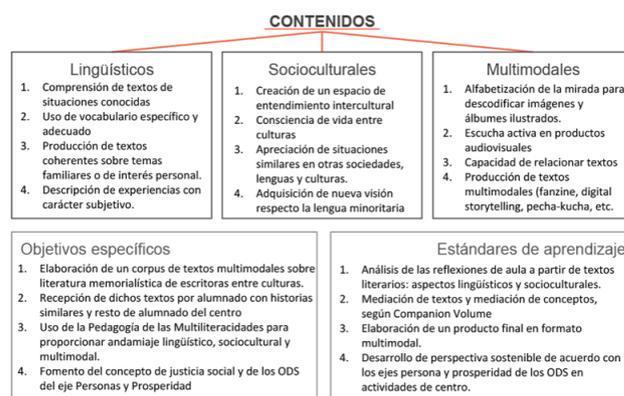


Figura 1. Estructuración de la Situación de Aprendizaje a partir de la Pedagogía de las Multiliteracidades. Fuente: elaborado por la autora.

## 4. Metodología

### 4.1. Diseño de la investigación

Este estudio sigue una metodología de investigación cualitativa (Creswell, 2009) con entrevistas semi-estructuradas que reflejan la subjetividad de los participantes y sus creencias res-

pecto a lo que significa ser sujetos intersticiales en el siglo XXI (Bauman, 2003). Más específicamente, se ha seguido un diseño de caso múltiple (Stake, 1999), para analizar la recepción de diversos relatos de vida y otros recursos autobiográficos multimodales, por parte del alumnado de un grupo de valenciano nivel B1 MCER del CFPA de Algemesí. La totalidad de los participantes respondieron un cuestionario previo y posterior, cuyas preguntas requerían respuestas tanto en formato de escala Likert como de texto breve. Las 15 preguntas del cuestionario se han estructurado en cuatro apartados diferentes: I. Datos sociolingüísticos (preguntas personales de respuesta breve); II. Aspectos relacionados con la mediación (4 preguntas de escala Likert); III. Aspectos relacionados con la competencia plurilingüe y pluricultural (3 preguntas de escala Likert) y IV. Percepción del taller (8 preguntas de escala Likert). Finalmente, 4 estudiantes han participado en una entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011), mediante la cual se ha podido reflexionar sobre la aportación de un trabajo lingüístico multimodal al desarrollo del concepto de justicia social (Fraser, 1996; Weissler, 2022), a la difusión y profundización de los ODS seleccionados y a la mediación plurilingüe e intercultural. El contexto geográfico y sociolingüístico del CFPA, así como la tipología de las personas participantes en los talleres de literatura memorialística justifican los criterios de selección de los textos elegidos. Con la finalidad de poner en práctica y evaluar una situación de aprendizaje que ayude en la construcción de unas identidades entre fronteras, se ha elegido este centro de formación situado en una zona de predominio lingüístico valenciano, dentro de un ámbito sociolingüístico mayor en que el catalán es lengua minoritaria y minorizada. Este factor justifica la selección de textos y la construcción de una identidad que, en el caso de la sociedad de acogida del grupo de estudiantes participantes, también se sitúa entre las fronteras culturales y lingüísticas de la lengua dominante (el castellano) y la social por contexto geográfico (el valenciano).

#### 4.2. Participantes

Durante el curso 2022-2023, el grupo de Valenciano nivel B1 del CFPA de Algemesí está compuesto por 12 estudiantes, de los cuales el 16,7% nacieron en Algemesí y el 83,4% en otros países (10 de 12 personas), a saber: Argentina (16,7%), Finlandia (8,4%), Marruecos (25%), México (8,4%), Rumanía (16,7%) y Ucrania (8,4%). El 92% del alumnado son mujeres y el 8% hombres y las franjas de edad son: 18 a 25 años (25%), 26 a 39 (41,7%), 40 a 59 (16,7%) y más de 60 años (16,7%). Las dos personas nacidas en Algemesí son también las dos personas con más de 60 años. El 41,7% tienen estudios primarios completos, el 41,7% tienen estudios secundarios completos y el 16,7% tienen estudios universitarios. Según las lenguas habladas con un nivel avanzado, el perfil del grupo es: monolingüe (16,7%); bilingüe con lengua familiar originaria y lengua castellana como lengua adquirida (83,4%) y plurilingüe (16,7%). Además de estas lenguas, el 100% del grupo asegura tener una comprensión escrita avanzada en valenciano y una expresión y comprensión oral y expresión escrita de nivel intermedio. En referencia a los años viviendo en un contexto de bilingüismo social asimétrico (aunque, en este núcleo urbano concreto, con predominio social de lengua minorizada), el 16,7% supera los 60 años, el 58,4% superan los 10 años, el 16,7% lleva 5 años o menos y el 8,4% lleva menos de 1 año.

#### 4.3. Instrumentos y procedimientos de recogida y análisis de datos

Las estrategias de investigación seguidas en este trabajo son de carácter cualitativo. Concretamente, se optó por la realización

de un mismo cuestionario inicial y final con 15 preguntas organizadas en cuatro apartados diferentes: I. Datos sociolingüísticos y culturales; II. Aspectos relacionados con la mediación lingüística e intercultural; III. Competencia plurilingüe e intercultural y IV. Percepción metodológica del taller. A posteriori, se han podido realizar 4 entrevistas semi-estructuradas (Kvale, 2011), para las cuales se firmó un consentimiento para ser grabadas, a cuatro estudiantes nacidos en Algemesí (España), Turku (Finlandia), Chajarí (Argentina) y México DF (México). La entrevistas tuvieron una duración de 45 minutos, se realizaron tras las 4 sesiones del taller y se reflexionó sobre los recursos relacionados con la literatura memorialística. Posteriormente se han transcrito a formato Word usando una transcripción naturalizada (Bucholtz, 2000) en un documento para trabajar y analizar la información. Una vez analizados los cuestionarios y transcritas las entrevistas, se procedió a realizar un análisis temático del contenido de éstas, utilizando el software NVivo 11, especializado en procesar datos cualitativos (Lopezosa, 2020). Se realizó una primera codificación a través de un proceso de categorización inductivo, tal y como se indica en la literatura especializada (Strauss y Corbin, 2002). Dicha categorización, consistente no sólo en la identificación de patrones repetidos y elementos comunes, sino también en la singularidad de cada discurso, ha ayudado a establecer los beneficios para el entendimiento intercultural y la igualdad de género que aporta la literatura memorialística y los relatos de vida en formato multimodal. Seguidamente, se llevó a cabo un proceso de inducción analítica que, como indican autores como Goetz y LeCompte (1988) o Martínez (2006), consistió en la obtención de las categorías del conjunto total de datos. Para ello, los grupos de unidades textuales se fueron asociando en torno a las categorías que surgían de la interpretación de los datos ofrecidos por los estudiantes, tanto a partir del cuestionario como de las entrevistas del grupo focal. Una vez organizada toda la información (categorización y análisis de resultados), se ha optado por un planteamiento de resultados basado en el relato realista (Sparkes y Devís, 2007), en el que se han ido incorporando referencias y comentarios a algunas citas textuales de las entrevistas que sirven como refuerzo para el conjunto de reflexiones e interpretaciones que a continuación se exponen.

Categorías	Códigos
Consciencia y actitudes lingüísticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de lengua materna/familiar/primera lengua</li> <li>- Proceso de aprendizaje de lenguas natural vs. curricular</li> <li>- Lenguas dominantes vs. lenguas minoritarias y lenguas minorizadas</li> <li>- Prejuicios lingüísticos</li> </ul>
Construcción de conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximación crítica a textos literarios</li> <li>- Reflexión a partir de textos multimodales y trabajo de la multiliteracidad.</li> <li>- Aproximación al concepto de alfabetización visual</li> </ul>
Conocimiento enciclopédico y translenguaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beneficio del repertorio lingüístico para acompañar el aprendizaje de una lengua adicional</li> <li>- Consciencia de vida entre culturas</li> <li>- Comprensión y entendimiento intercultural</li> </ul>
Contacto con la literatura memorialística	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidad de reflexión a partir de relatos con los que sentirse identificados/as</li> <li>- Creación de textos a partir de vivencias personales</li> <li>- Identificación con situaciones de apariencia local y sentido global</li> </ul>

Figura 2. Categorías y unidades de significado resultantes del análisis cualitativo. Fuente: elaborado por la autora.

## 5. Resultados

El análisis inductivo de los datos recogidos, tanto en el cuestionario inicial como de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, proporcionan una serie de parámetros para categorizar la necesidad de trabajar con recursos multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kucer, 2014; Serafini, 2014; Paesani *et al.*, 2015; Warner y Dupuy, 2018), con textos reales (Laliena *et al.*, 2022) y con temáticas relacionadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Carrascal-Domínguez, 2021). Las entrevistas orales, realizadas en el contexto escolar, se han estructurado en cuatro bloques temáticos: I. Respecto al material de aula utilizado; II. Respecto a la mediación lingüística e intercultural; III. Respecto a la Competencia plurilingüe y multicultural y IV. Respecto el Concepto de justicia social y el desarrollo de los ODS. A partir de su transcripción naturalizada (Bucholtz, 2000) y su traducción literal al castellano, se ha hecho uso del software NVivo 11 para buscar los patrones repetidos y elementos comunes, expuestos en la Figura 3. Las respuestas del grupo focal de estudiantes entrevistado constatan la necesidad de revisión de las lecturas y los recursos multimodales usados en el aula, para incluir una perspectiva de género, intercultural y sostenible:

Material de aula - recursos multimodales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de revisar las lecturas con perspectiva de género, interculturalidad y sostenibilidad.</li> <li>- Oportunidad que supone el trabajo de las cuestiones lingüísticas, a partir de textos literarios reales.</li> <li>- Necesidad de introducir otros recursos multimodales que ayuden en la alfabetización visual y en la conexión intertextual.</li> </ul>
Mediación lingüística e intercultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción de las conexiones entre experiencias personales que proporciona la literatura memorialística, en consonancia con los preceptos lingüísticos del nivel intermedio del MCER.</li> <li>- Exposición a textos lingüísticos sobre experiencias poco conocidas de migración, que ayudan a la identificación y a la comprensión intercultural.</li> <li>- Aprendizaje de vocabulario específico para la narración de experiencias personales.</li> <li>- Oportunidad realizar un debate oral controlado sobre temas de interés actual: igualdad de género, sostenibilidad social, procesos migratorios.</li> </ul>
Competencia plurilingüe y pluricultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oportunidad que supone conectar las clases de lengua adicional con las lenguas familiares.</li> <li>- Reflexión a partir de situaciones traumáticas que proporcionan una identificación inmediata (procesos migratorios, elegidos o no).</li> <li>- Traslación de vidas y situaciones entre culturas a la realidad social de una comunidad autónoma con dos lenguas oficiales y dos culturas.</li> </ul>
Concepto de Justicia social y desarrollo de los ODS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de actualizar y contextualizar los temas de debate en las clases de lenguas adicionales.</li> <li>- Necesidad de proporcionar temas que partan del interés de los alumnos</li> <li>- Necesidad de proporcionar argumentos para la adquisición de un punto de vista crítico.</li> <li>- Necesidad de empatizar situaciones que suponen un desafío social.</li> </ul>

Figura 3. Parámetros para la revisión de lecturas y recursos multimodales con perspectiva social en las clases de lenguas adicionales con alumnado adultos.

Fuente: elaborado por la autora.

Estas respuestas, analizadas en conjunto con los resultados de los cuestionarios realizados con la totalidad de los participantes en la investigación, facilitan la categorización de un perfil de salida poco alfabetizado en temas cívicos y sociales en un contexto educativo y constatan la necesidad de incluir una perspectiva personalizada que ayude en los procesos de construcción identitaria entre culturas. En relación con la primera subcategoría, los materiales de aula y recursos multimodales, encontramos que:

**Estudiante 1#:** *Nunca me ha gustado el cómic, porque pensaba que los temas que trataba eran banales (...) Con Estamos todas bien (de Ana Penyas) he podido ver las historias de los inmigrantes que llegaron al barrio de El Carrascalet a finales de los años 50 y que siempre hemos llamado "els forasters"*

*(...) La reflexión a que llevan estos textos es mucho mayor que otras campañas de integración, porque con las imágenes sientes una identificación mayor.*

**Estudiante 2#:** *Los cuentos, o (...) álbumes ilustrados, pueden parecer dirigidos a un público infantil. En cambio, hemos visto como muchos de ellos también pueden ser analizados por personas adultas. La sesión que hicimos a partir de fotografías actuales en prensa e imágenes de libros como Migrants (de Issa Watanabe) o Mexique. El nom del vaixell (de María José Ferrada y Ana Penyas) me resultó útil para quitarnos la venda de los ojos.*

**Estudiante 4#:** *Leer libros reales sobre experiencias de inmigración me ha ayudado a asimilar mi proceso personal. Además ayuda también ver entrevistas a estas mujeres y verme representada en ellas (...) La visibilización y la no estigmatización es importante.*

Tal y como se ha señalado, la mediación lingüística e intercultural juega un papel importante en el Volumen Complementario del MCER (2020), aunque su máxima actualidad puede suponer una dificultad a la hora de plasmarla en contenidos y objetivos didácticos tangibles (González-Plasencia, 2020). Por ello, a partir de textos reales de relatos de vida se han trabajado tanto los componentes lingüísticos y gramaticales adecuados al nivel como los aspectos relacionados con la interculturalidad y la vida entre fronteras.

**Estudiante 1#:** *Trabajar la lengua a partir de textos reales es diferente (...) estamos más acostumbrados a realizar ejercicios gramaticales cerrados, sin contextualizarlos. Leer textos y hacer actividades de lengua a partir de ellos me ha resultado interesante.*

**Estudiante 2#:** *En mi país no existen las clases de inglés como segunda lengua con un componente gramatical tan fuerte como aquí las clases de lenguas adicionales, según la experiencia que he tenido con el valenciano. Por eso me gusta que el aprendizaje sea más comunicativo, porque aporta vida a la lengua.*

Resulta importante contextualizar los aprendizajes y, en ese sentido, poder trasladarlos a otros contextos y otras lenguas. Por eso el trabajo de la competencia plurilingüe y pluricultural debe partir de la realidad de los estudiantes e integrar las diferentes realidades del aula al máximo.

**Estudiante 4#:** *Conocía la obra de Sandra Cisneros (...) Lo que me ha gustado ha sido ver que cuando leemos a las chicanas en el barrio norteamericano, también estamos leyendo a los jóvenes marroquíes de los años 90 en los barrios de las grandes ciudades españolas.*

**Estudiante 2#:** *Me ha parecido interesante el paralelismo entre los personajes de We are Lady Parts y algunos escritos de Najat el Hachmi. También cuando leíamos Matèria de Bretanya (de Carmelina Sánchez-Cutillas) y lo relacionábamos con la literatura postcolonial (...) El análisis de las portadas según su traducción y su sociedad de recepción también me ha parecido interesante.*

**Estudiante 4#:** *En México siempre hemos tenido mucho respeto a los inmigrantes españoles. Por eso me resultaba chocante ver que aquí no éramos tan bien recibidos. Me gustó ver imágenes de Mexique (de María José Ferrada y Ana Penyas) y poder hablar de los niños de Morelia, porque España también tiene un pasado de emigración que se debe remarcar.*

Por último, la subcategoría de textos que incluyen una perspectiva social y ayudan en el desarrollo del concepto de justicia social, para trabajar sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcados en la Agenda 2030. Esta subcategoría está íntimamente relacionada con las categorías anteriores, aunque aporta un componente de sostenibilidad social en un sentido amplio.

**Estudiante 3#:** *La Agenda 2030 puede parecer un invento de los gobiernos para justificar sus actuaciones (...) Es verdad que el compromiso indivi-*

*dual es importante y que muchos tenemos que cambiar nuestra manera de situarnos en el mundo. Los movimientos migratorios de la actualidad y su repercusión en las sociedades es un tema que no podemos abandonar, porque cuando se abandonan, aparecen los discursos de odio.*

**Estudiante 1#:** *Nos pensamos que la violencia hacia las mujeres solo ocurre en países como Afganistán o Irán. Pero luego vemos que aquí en València también existe, bien como actuaciones de micromachismo o bien con violencia explícita (...) Es importante mostrar la realidad a los estudiantes más jóvenes, para ayudar a erradicar la desigualdad de género.*

**Estudiante 3#:** *Muchas veces escuchamos que los inmigrantes vienen a quitarnos el trabajo o que sus mujeres no se integran (...) Me gustó la frase de Najat el Hachmi, aquella de "el inmigrante no quiere pertenecer a una asociación de inmigrantes, quiere pertenecer a una asociación de vecinos". Trabajar por la igualdad en todos los campos y porque se borren los prejuicios me parece importante (...) En lugar de una asimilación, un entendimiento.*

En resumen, tal y como se ha mostrado en la Figura 3, el alumnado con el que se ha trabajado en estos talleres de literatura memorialística con recursos multimodales es consciente de la importancia de la selección de textos, la adecuación al contexto y la importancia de una mirada local para llegar a entender unas situaciones globales. Finalmente, entre sus conclusiones, se observa también la necesidad de aportar argumentos y textos que actúen como detonantes para una reflexión crítica. La adquisición de las herramientas de multialfabetización necesarias para comprender los cambios sociales actuales y futuros es uno de los retos del profesorado de lenguas.

## 6. Discusión

Este artículo examina la puesta en práctica de un taller de mediación lingüística e intercultural en un grupo de estudiantes adultos de un CFPA de un contexto sociolingüístico y sociocultural valenciano. Partiendo de la composición multicultural de los participantes y de la situación de bilingüismo social asimétrico actual de la lengua objeto de estudio, se ha diseñado un taller que pone en valor la importancia que supone el aprendizaje de una lengua minoritaria para la prosperidad social, de acuerdo con los ODS. Concretamente, con la situación de aprendizaje diseñada, se han trabajado los ejes "Persona" y "Prosperidad", la igualdad de género y la educación intercultural, de acuerdo con el objetivo de investigación 4, de contextualización y adecuación pedagógica del concepto de justicia social. Para ello, y relacionado con el objetivo de investigación primero, se ha recurrido a la literatura memorialística y los relatos de vida de mujeres inmigrantes, por la especificidad que suponen los movimientos migratorios en las mujeres (Demirtürk, 1986). Respecto al objetivo de investigación tercero, siguiendo los procesos establecidos por la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2000), se han introducido textos multimodales (Kress y Van Leeuwen, 2001) para trabajar la conexión de significados mediante el aprendizaje basado en la experiencia y en la propia identificación (Cope y Kalantzis, 2015; Kern, 2000; Kucer, 2014; Paesani *et al.*, 2015; Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020; Serafini, 2014; Warner y Dupuy, 2018; Westby, 2010). Los participantes en el estudio son, en su mayoría, personas nacidas en otro país (83,4%) y establecidas hace más de 5 años en Algemés (75%), cosa que ha hecho que se matriculen en un curso de valenciano por necesidad de adquisición de la lengua o bien para ampliar conocimientos sobre la sociedad de acogida. La mediación lingüística e intercultural del Volumen Complementario (MCER, 2020) ha servido de base para trabajar los textos tanto a nivel gramatical como social (Martín-Macho Harrison y Guadamillas-Gómez, 2022) y, en línea con el objetivo de investigación segundo, se ha seguido el diseño

de una situación de aprendizaje a partir de la literatura memorialística que facilitara la elaboración de discursos relacionados con vivencias personales, como ruta para la construcción de las identidades híbridas (García Canclini, 1989).

Los participantes en la investigación han contestado a priori y a posteriori un cuestionario con un total de 15 preguntas distribuidas en cuatro apartados diferentes (I. datos sociolingüísticos; II. aspectos relacionados con la mediación; III. aspectos relacionados con la competencia plurilingüe y pluricultural y IV. percepción del taller). Finalmente, 4 personas participaron en una entrevista semi-estructurada (Kvale, 2011), a partir de la cual se ha podido reflexionar sobre la aportación de un trabajo lingüístico multimodal al desarrollo del concepto de justicia social (Fraser, 1996; Weissler, 2022) y a la profundización en los ODS. Se perseguía un cambio de percepción respecto lo que implica el aprendizaje de una lengua adicional en el siglo XXI, que va más allá del aprendizaje gramatical y de vocabulario (Vaisman y Kahn-Horwitz, 2019), para centrarse en la multimodalidad y el desarrollo de la multiliteracidad (Kucer, 2014; Serafini, 2014; Paesani *et al.*, 2015; Warner y Dupuy, 2018; Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020; Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Respecto a las preguntas incluidas en el apartado IV del cuestionario (percepción del taller), los datos recogidos resaltan que un taller de este tipo ayuda a valorar más otras culturas, sociedades o lenguas (el 72,5%), ayuda a definirse como persona que transita por más de una lengua y una cultura (72,5%), ayuda a proporcionar una nueva visión de la lengua y la cultura propia (72,5%), y ha mejorado en gran medida la propia percepción sobre el aprendizaje del valenciano (85,6%).

## 7. Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación estaba centrado en el aprendizaje lingüístico e intercultural de un grupo de estudiantes del nivel B1 (MCER) de valenciano en un contexto global de bilingüismo social asimétrico pero donde predomina el uso social de la lengua minorizada. Se ha diseñado y puesto en práctica una situación de aprendizaje basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades (NLG, 1996), para trabajar los procesos de construcción de la identidad en contextos plurilingües y multiculturales. Concretamente, y teniendo en cuenta el perfil de los participantes, se han seleccionado textos de literatura memorialística y otros recursos multimodales a partir de los cuales trabajar aspectos de mediación lingüística intercultural. Una vez realizada y puesta en práctica esta situación de aprendizaje, se han trabajado los cuatro objetivos específicos marcados, para poder introducir un corpus de lecturas autobiográficas en catalán que ayuden en la construcción de una identidad entre culturas (Castellano-Sanz, 2018; Darici, 2021). La aplicación de una metodología ampliamente usada para el aprendizaje de una lengua global (el inglés) como es la Pedagogía de las Multiliteracidades, usada en este caso como vehículo para introducir textos memorialísticos en una lengua minorizada (el valenciano) ha servido como andamiaje en la estructuración de una reflexión interlingüística e intercultural.

Mediante la introducción de conceptos sociolingüísticos y la traslación de situaciones concretas y locales a otras globales se ha profundizado en temas relacionados con la Agenda 2030 y la justicia social (Fraser, 1996). Concretamente, mediante la lectura y descodificación de textos multimodales relacionados con los objetivos incluidos dentro del eje "Personas" y "Prosperidad", para trabajar la igualdad de género (ODS 5), la reducción de desigualdades (ODS 10) o la construcción social de ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11). A pesar del número tan limitado de participantes entrevistados, para la implementación del taller se ha contado con el 100% de los estudiantes matriculados en un

curso real de lengua adicional en un nivel intermedio, de una población situada en un contexto sociolingüístico de predominio valenciano. Por ello, para investigaciones posteriores cabría la opción de implementarlo en situaciones geográficas y sociolingüísticas diferentes. La organización de materiales reales como recursos multimodales al servicio de la mediación lingüística e intercultural y con el objetivo último de desarrollar la autoafirmación identitaria, resulta todavía un campo por explorar que merecería mayor atención en las aulas multiculturales y multilingües del siglo XXI, por lo que suponen para los procesos de transferencia lingüística, entendimiento intercultural y construcción de unas sociedades diversas, sostenibles, equitativas y líquidas (Bauman, 2003).

### Fuentes de financiación

Esta investigación se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Educativa de la Universitat de València (UV-SFPIE\_PID\_2079841) *Literacy, Gender and Diversity (LITGENDI): exploring challenging picturebooks in Education. Lecturas multimodales a través del álbum ilustrado*, llevado a cabo durante el curso 2022-2023. Ha sido también parte de la actividad de referencia del grupo de investigación LITERART (Educación Multimodal y Multiliteracidad a través de la Literatura, el Arte, las Lenguas Extranjeras y las Tecnologías para el Aprendizaje).

### Referencias

- Álvarez-Calleja, M. A. (1989). La autobiografía y sus géneros afines. *Epos: Revista de filología*, 5, 439-450.
- Bang, M. (2016). *Picture This. How Pictures Work. Revised and Expanded 25th Anniversary Edition*. Chronicle Books.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (trad. Mirta Rosenberg). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 2000).
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover Literature: a Genre for all Ages*. Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32, 1439-1465. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00094-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00094-6).
- Carrascal-Domínguez, S. (2021). *La educación para el desarrollo sostenible como oportunidad de aprendizaje de menores en contextos vulnerables. El papel de las entidades sociales en la educación inclusiva y la atención a la diversidad*. [Tesis doctoral], Universidad Camilo José Cela. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=gvcF8QNYgbg=>
- Castellano-Sanz, M. (2018). *Les altres catalanes. memòria, identitat i autobiografia en la literatura d'immigració*. Ed. Tres i Quatre.
- Coll-Salvador, C., y Martín-Ortega, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances En Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Servicio de publicaciones del Conejo de Europa. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenan/1680a52d53>
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications.
- Darici, K. (2021). *Traslaciones. Identidades híbridas en las literaturas ibéricas*. Edizioni dell'Orso.
- Demirtürk, E. L. (1986). *The Female Identity in Cross-Cultural Perspective: Immigrant Women's Autobiographies*. Iowa University Press.
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition and Participation*. The Tanner Lectures on Human Values.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García-Davó, C. (2021). La construcción de la identidad femenina en tres memorias del exilio español (Doble esplendor, Memorias de una mujer sin piano y Antes que sea tarde). *Diablotexto Digital*, 10, 152-171. <http://doi.org/10.7203/diablotexto.10.21663>
- Genette, G. (1987). *Seuil*. Éditions du Seuil.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González-Plasencia, Y. (2020). Instrumentos de medición de la competencia comunicativa intercultural en español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 163-177. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844473>
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., y Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316442821>
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold Publishers.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge.
- Kucer, S. B. (2015). Literacy: Varied, Dynamic and Multidimensional. *Journal of Family Strengths*, 15(2), 1-35.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). *Picturebooks. Representation and Narration*. Routledge.
- Kvale, S. (2011). *La entrevista en investigación cualitativa*. Morata.
- Lacorte, M., y Reyes-Torres, A. (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros.
- Lalena, D., Taberner, R., y Yebra, J. M. (2022). The picture-book and EFL teaching. A Pilot study of teacher's beliefs. *Aula Abierta*, 51(4), 341-348. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.51.4.2022.341-348>
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En C. Lopezosa, J. Díaz-Noci, y L. Codina (Eds.), *Methodos. Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social 1* (pp. 88-97). Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.31009/methodos.2020.i01.08>
- Martín-Macho Harrison, A., y Guadamillas-Gómez, M. V. (2022). *Mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. Aportaciones del Volumen Complementario y recursos para el aula*. Octaedro.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Menke, M. R., y Paesani, K. (2019). Analysing Foreign Language Instructional Materials through the Lens of Multiliteracies Framework. *Language, Culture and Curriculum*, 32(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>
- Morales-Vidal, E., y Cassany, D. (2020). El mundo según los libros de texto: análisis crítico del discurso aplicado a materiales de español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1790161>
- Moya-Guijarro, A. J. (2014). *A Multimodal Analysis of Picture Books for Children. A Systemic Functional Approach*. Equinox Publishing.
- New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures*. *Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Ommundsen, A. M., Haaland, G., y Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.). (2022). *Exploring Challenging Picturebooks in Education. International Perspectives on Language and Literature Learning*. Routledge.

- Paesani, K., Allen, H. W., y Dupuy, B. (2015). *Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- Paesani, K., y Menke, M. (2023). *Literacies in Language Education: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Georgetown University Press.
- Pilgrim, J., y Martínez, E. (2013). Defining Literacy in the 21st Century: A guide to Terminology and Skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60-69.
- Reyes-Torres, A., y Castellano-Sanz, M. (2023). Learning by Design through born-digital Texts in EFL: an Approach to foster Students' Multiliteracies. En J. M. Antolí-Martínez (Ed.), *Challenges of the Educational System in Contemporary Society* (pp.63-82). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-8156-1>
- Reyes-Torres, A., y Portalés-Raga, M. (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(1), 94-119. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Smith, S., y Watson, J. (2010). *Reading Autobiography. A Guide for Interpreting Life Narratives*. University of Minnesota Press.
- Sparkes, A., y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En W. Moreno Gómez y S. M. Pulido Quintero (Eds.), *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (pp. 43-68). Funámbulos Editores.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Vaisman, E. E., y Kahn-Horwitz, J. (2019). English foreign language teachers' linguistic knowledge, beliefs, and reported practices regarding reading and spelling instruction. *Dyslexia*, 26(3), 305-322. <https://doi.org/10.1002/dys.1608>
- Warner, C., y Dupuy, B. (2018). Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116-128. <https://doi.org/10.1111/flan.12316>
- Weissler, R. (2022). A meeting of the minds: Broadening horizons in the study of linguistic discrimination and social justice through sociolinguistic and psycholinguistic approaches. *Annual Review of Applied Linguistics*, 42, 137-143. <https://doi.org/10.1017/S0267190521000131>
- Westby, C. (2010). Multiliteracies: the changing World of Communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71.

#### Referencias del material para el taller:

- Agboton, A. (2005). *Més enllà del mar de sorra. Una dona africana a la nostra terra*. Plaza Janés.
- Cisneros, S. (2020). *La casa en Mango Street. L'altra tribu* (1984).
- Gabancho, P. (2012). *La néta d'Adam*. Columna.
- El Hachmi, N. (2004). *Jo també sóc catalana*. Columna.
- El Hachmi, N. (2008). *L'últim patriarca*. Planeta.
- El Hachmi, N. (2021). *Dilluns ens estimaran*. Edicions 62.
- El Hachmi, N. (2021). Amb el sentiment de culpa de les dones podríem asfaltar carreteres. Entrevista en el *Diari Ara*, por Vera, E., con documento audiovisual: [https://llegim.ara.cat/entrevistes/najat-el-hachmi-entrevista-esther-vera\\_128\\_3879427.html](https://llegim.ara.cat/entrevistes/najat-el-hachmi-entrevista-esther-vera_128_3879427.html)
- El Kadaoui Moussaoui, S. (2011). *Cartes al meu fill. Un català de soca-rel, gairebé*. Ara Llibres.
- Féraud, M. (1995). *Anne ací, Sélima allà*. Alfaguara/Vorammar.
- Ferrada, M.J. y Penyas, A. (2017). *Mexique. El nom del vaixell*. Libros del zorro rojo.
- Karrouch, L. (2004). *De Nador a Vic*. Columna.
- Lahiri, J. (2019). *Una terra estranya*. Amsterdam Llibres.
- Manzoor, N. (2021). *We are Lady Parts*. Fragmentos de la serie televisiva, T.1.
- Miró, A. (2003). *La filla del Ganges*. La Magrana.
- Miró, A. (2004). *Les dues cares de la lluna*. La Magrana.
- Penyas, A. (2017). *Estamos todas bien*. Ed. Salamandra.
- Ricart Leal, R. (2010). *El quadern d'Àngela*. Tàndem.
- Sánchez-Cutillas, C. (1979). *Matèria de Bretanya*. Edicions Tres i Quatre.
- Tan, S. (2007). *The Arrival*. Arthur a Levine.
- Watanabe, I. (2019). *Migrants*. Libros del zorro rojo.