

## 2. Metodología

En este capítulo se pretende explicar detalladamente la metodología desarrollada para alcanzar el propósito de este estudio y así lograr responder las preguntas de investigación que guiaron el mismo. Primero explicaré el diseño de la investigación, la recolección de los datos a través de observaciones, notas de campo, entrevistas y fotografías de ejemplos de lectoescritura. Posteriormente describiré el acceso a las familias, y el procedimiento y descripción de las visitas. Finalmente explicaré el proceso de análisis de datos y la construcción de categorías que permitió al análisis de resultados.

Debido a que a través de este estudio se está preguntando el cuáles son, el qué, porqué y cómo suceden las prácticas de lectoescritura en su contexto social, la etnografía es el método de investigación apropiado (Purcell-Gates, 2004). Así mismo el utilizar métodos etnográficos de investigación permitirá dar un informe detallado de las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes, considerando también las diferencias y similitudes que se encuentren entre las prácticas de lectoescritura de cada miembro de las familias y entre cada familia (Kelly, Gregory y Williams, 2001). Al tener un enfoque etnográfico de la lectoescritura, el investigador asume “que el entendimiento de la lectoescritura requiere informes detallados y profundos de las prácticas reales en diferentes escenarios culturales [mi traducción]” (Street, 1993, p.1).

### 2.1 Diseño

Esta investigación consiste en un *estudio de caso etnográfico* de cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá. La decisión de elegir el estudio de caso como diseño

se debe a que como investigador, estoy interesada en “penetración, descubrimiento, e interpretación más que en probar una hipótesis [mi traducción]” (Merriam, 1998, p. 28-29). El *estudio de caso* me permitió tener un enfoque particular en las prácticas de lectoescritura en el hogar –pluralístico-, para posteriormente poder describir y analizar en profundidad lo observado, la voz de los participantes, y los documentos que ilustran estas voces –descriptivo- y finalmente intentar ayudar al lector a entender el significado del fenómeno estudiado –heurístico<sup>1</sup>- (1998).

La etnografía va más allá de observar y escribir, hay que documentar e interpretar una gran variedad de información proveniente de los participantes y de la percepción del investigador (Hymes, 1982). En comunidades multiculturales como lo es Canadá, con una necesidad de educación multicultural, y donde los maestros canadienses no son típicamente de origen mexicano, es necesario el estudio etnográfico de comunidades específicas para crear conciencia entre los educadores sobre las diferencias existentes en las prácticas culturales de sus alumnos, que van más allá de la forma de vestir, comer y celebrar; se necesita más información acerca de la forma de hacer las cosas, de diferentes y específicas áreas de conocimiento, de diferentes objetos empleados en el aprendizaje, del desarrollo y uso de la lectura y escritura (Heath, 1982).

Así mismo en comunidades transnacionales –y con participantes transnacionales- la etnografía es una de las metodologías indicadas (Levitt y Schiller, 2004) para poder obtener la información necesaria que nos ayude a documentar y entender las formas transnacionales de ser y pertenecer a un nuevo contexto a través de las fronteras. En la etnografía, los participantes son vistos como informantes y colaboradores en la búsqueda

---

<sup>1</sup> Con el término heurístico, quiero decir que el lector es ayudado a entender el significado del fenómeno o área de estudio (Merriam, 1998).

del entendimiento y esto es considerado como un recurso vital encontrado in situ (Gilmore and Smith, 1982).

## 2.2 Recolección de Datos

El diseño del estudio de caso etnográfico me permitió el uso de una variedad de instrumentos de investigación etnográfica para así poder, posteriormente, triangular la información con el propósito de obtener confiabilidad, incrementar la validez en los resultados del estudio (Watson & Gegeo, 1988) e intentar lograr que al contar a detalle las historias de las cuatro familias participantes y de separar, identificar y relacionar al mismo tiempo la información necesaria para el análisis de las prácticas de lectoescritura en el hogar de los participantes, los lectores tengan un sentimiento de que la experiencia descrita es una experiencia de la vida real, totalmente posible y creíble (Ellis & Bochner, 2000).

Los instrumentos para la recolección de datos que se usaron fueron: observación, observación participativa, notas de campo, grabaciones, entrevistas estructuradas, entrevistas semi-estructuradas y fotografías de ejemplos de lectoescritura. A través de estos instrumentos “el investigador procura capturar datos sobre opiniones de actores locales desde el interior, a través de un proceso de atención profunda, de entendimiento empático, y de suspender o poner ‘entre paréntesis’ ideas preconcebidas sobre los temas de discusión [mi traducción]” (Miles and Huberman, 1994, p. 6).

### 2.2.1 Observaciones

Según Delamont (2002, p. 130) “Los datos recolectados a través de la observación, viendo y escuchando, por semanas, inclusive meses, son las jaleas más dulces y los aceites más aromáticos [mi traducción]”.

En este estudio la observación fue una constante desde las primeras pláticas y reuniones informales hasta la última entrevista con las familias participantes, documentando lo observado a través de notas de campo porque éstas son “el medio tradicional en la etnografía para guardar los datos obtenidos de la observación [mi traducción]” (Hammersley & Atkinson, 1995, p. 175).

Durante las visitas realizadas me moví en un continuum de *observaciones generales*, *observaciones específicas* y *observaciones selectivas*. Las observaciones generales, el tratar de ver todo, fueron enfocadas a describir el escenario, la distribución de la casa, el mobiliario, la decoración, los participantes y sus actividades; las *observaciones de actividades específicas* se enfocaron en los sentimientos y reacciones de los participantes y las *observaciones selectivas* se enfocaron en las evidencias de lectoescritura encontradas en el hogar donde el inventario de lectoescritura diseñado por el grupo de investigadores de Construcción Social de Lectores y Escritores en México (COSOLEM)<sup>2</sup> me ayudó a observar de manera sistemática las mismas (Spradley, 1980).

Por otra parte, mi observación participativa se basó en el papel que tuve como componente de la investigación con la conciencia de que ‘estar allí’ me hacía ser parte

---

<sup>2</sup> Este estudio fue llevado a cabo por tres años con el objetivo de estudiar la construcción social de la lectoescritura en la comunidad, hogar y escuela, en una comunidad mediana en un estado en el sureste de México, esta comunidad se caracteriza por la organización social de acuerdo a prácticas Mesoamericanas y al rápido proceso de urbanización debido al incremento de migraciones internas y externas.

integral de el proceso y desarrollo del estudio con una posición única que no tenía ningún otro participante (Wolcott, 2005).

### 2.2.2 *Notas de campo*

Las notas de campo me permitieron plasmar mis impresiones e interpretaciones de *manera descriptiva* al hacer una explicación detallada del contexto observado, el mobiliario, la distribución del hogar, la apariencia física, las conversaciones y el comportamiento entre los participantes, y *de manera analítica* al tomar notas acerca de conversaciones informales no grabadas, temas y categorías emergentes, posibles explicaciones a situaciones dadas, estados de ánimo, reflexiones, comentarios de problemas encontrados, e ideas tanto personales como de los participantes (Bogdan y Biklen, 2003).

Las notas de campo llevan la carga conceptual que las palabras ‘significan’ para el investigador, esto quiere decir que mis notas de campo llevan impreso mi concepto acerca de cómo percibo ideas y sentimientos (Miles y Huberman, 1994) desde la posición donde me encuentro como mujer madre mexicana inmigrante estudiante de postgrado, con todas las características personales que moldean mi personalidad y donde mi subjetividad como investigador entró en juego durante todo el desarrollo del estudio al influir en la relación investigador-participantes y la conciencia de esto durante la recolección, descripción, interpretación y presentación de datos (G. Li, 2002).

Registre un total de 28 notas de campo, de las cuales 18 estuvieron relacionadas a las visitas a las familias y 8 fueron de eventos diversos como las fiestas de Tupperware, fiestas de cumpleaños, llamadas telefónicas y un evento cultural al que asistí con dos de las familias participantes, entre otros. Por lo tanto, las notas de campo fueron registradas

de diferente manera de acuerdo a las características físicas del lugar y de acuerdo al momento y el evento observado.

Algunas de las notas de campo pude anotarlas in-situ porque el formato de las entrevistas me permitió escribir notas al margen durante las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas; esas notas me ayudaron más tarde para estructurar la transcripción de las observaciones y de las notas de campo de las entrevistas, donde utilicé la rúbrica CI para marcar mis comentarios como investigador.

Al terminar cada visita regresaba a casa a escribir y transcribir las notas de campo y observaciones, tratando de hacer lo antes posible las transcripciones de las entrevistas grabadas en cada visita para evitar perder detalles; a través de este proceso fueron surgiendo ideas de posibles categorías que después al leer y releer los datos fui organizando para obtener las categorías con las cuales analicé la información recolectada.

El formato de las notas de campo brinda la información del entrevistador, el número de la nota de campo, la fecha, el horario y el contexto de la entrevista, como se muestra a continuación en un ejemplo de notas de campo de la 4ª visita a la familia Cortés.

\*\*MARU-023. Julio 28, 2006. 7:00-10:00 p.m. 4a Visita a la familia Cortés.

\*Llegué a casa de la familia Pérez García a las siete en punto, Silvia me abrió la puerta y estaban esperándome en la sala Alejandra, Sara y Carlos. Silvia me invitó a sentarme y yo comencé a sacar mi grabadora, libreta y fólder y unas paletas “Coronado” (paletas mexicanas de cajeta) que les llevé de regalo. Silvia se puso feliz con las paletas y me preguntó que dónde las había conseguido, yo le dije que las había traído de México y que con gusto se las llevaba de regalo. Silvia me preguntó si había traído mas dulces y le dije que sí. Ella me dijo que lo que siempre encargaba a México era ‘Pelón Pelo Rico’ (dulce de tamarindo), yo le dije que era lo único que yo no había traído porque se los había encargado a mi hermana y no me los compró, que pensé comprarlos en el aeropuerto y estaban tan caros que no los compré. Sara dijo que aquí podía encontrarlos en una tienda latina ‘El Izcalco’ (tienda de salvadoreños con comida de diferentes países latinos) y que costaban un dólar. **IC: yo quería comenzar con la entrevista a los hijos de Silvia porque sentí que ellos podrían estarse aburriendo con**

**nuestra plática. Sin embargo, Silvia siguió platicando y yo no pude interrumpirla. Mientras una de sus hijas llevo un plato con cerezas blancas y negras y las puso sobre la mesa de centro y pude entonces notar que tenían listos sus trabajos para mostrarme su escritura.**

### *2.2.3 Entrevistas*

Las entrevistas me permitieron acceder el contexto y entender el significado de las prácticas de lectoescritura de los participantes (Seidman, 2006). En este estudio se utilizan entrevistas estructuradas y semi-estructuradas.

Las entrevistas estructuradas contienen una combinación de preguntas cerradas y abiertas con temas como: antecedentes generales por familia, historia educativa por cada miembro de la familia, historia migratoria por familia, empleo actual y último empleo en México, uso del lenguaje, e inventario de lectoescritura. Estas entrevistas las programé para hacerlas con mi participación como investigador en el hogar de las familias participantes.

Dentro de las mismas entrevistas, pregunté a los participantes aspectos acerca de su forma transnacional de ser y pertenecer y de sus relaciones con México y con aquellos que fueron dejados atrás, tomando en cuenta que la transnacionalidad es un proceso y no un evento único (Levitt y Schiller, 2004).

Considero que los datos que busqué obtener a través de las entrevistas estructuradas fueron necesarios para situar y tratar de entender a cada participante en relación con su muy particular contexto sociocultural, migratorio, transnacional, socioeconómico y del uso del lenguaje. La intención al obtener estos datos es, entre otras cosas, entender como las prácticas de lectoescritura pueden ser influenciadas por una serie de circunstancias que afectan también de manera diferente a cada miembro de la familia (G. Li, 2002).

Posteriormente realicé las entrevistas semi-estructuradas que son la materia prima para lograr un análisis profundo (Kvale, 1996), permitiéndome como investigador explorar temas relevantes de una manera más detallada (Purcell-Gates, 2004). Con los padres, las entrevistas semi-estructuradas pude hacerlas en un ambiente de mayor relación interpersonal entre investigador y participantes tratando de construir una conversación en el proceso. Sin embargo con los menores aun no había logrado construir esa relación de confianza que logré con sus padres, por lo que tuve ciertas limitantes en las primeras entrevistas -como respuestas monosilábicas. Durante las siguientes entrevistas semi-estructuradas logré percibir un cambio en la mayoría de los menores, haciéndose evidente un sentimiento de mayor confianza que resultó en obtener más y mejor información de sus propias voces, aunque esto no fue una constante.

Por otra parte, las entrevistas semi-estructuradas las elaboré en diferentes visitas, donde el tiempo nunca fue el mismo ni entre miembros de la misma familia ni entre familias participantes debido a la diferencia en relaciones interpersonales y a los intereses personales de cada participante.

Todas las entrevistas fueron realizadas en español, grabadas y transcritas por mi misma como investigador, con un total de 25.6 horas grabadas en 16 visitas -4 visitas a cada familia.

Para este estudio utilicé los instrumentos diseñados previamente para el proyecto COSOLEM, específicamente el censo lingüístico y el inventario de lectoescritura (ver anexos). Dicho proyecto fue llevado a cabo en una Universidad privada en México a través de fondos federales; el objetivo de dicho proyecto fue analizar la construcción social de escritores y lectores en una comunidad en el sureste de México (Smith, Murillo,

y Jiménez, 2003). Cabe mencionar que el trabajo realizado por el grupo de investigadores y estudiantes que participaron en el proyecto COSOLEM<sup>3</sup> fue de gran ayuda para mí como investigador, ya que para los fines de dicho proyecto ellos invirtieron tiempo y esfuerzo en el proceso y desarrollo de estos y otros instrumentos, para recabar prácticas de lectoescritura en las escuelas, hogares, y comunidad de estudio.

Los instrumentos fueron modificados para adecuarlos al contexto de éste estudio; en primer lugar modifiqué el censo lingüístico debido a factores como el nivel socioeconómico de los participantes, el país, los idiomas, el uso de medios tecnológicos y el uso y la competencia lingüística en los diferentes idiomas que conocen los participantes. Por ejemplo, en la pregunta ¿Tiene acceso a los siguientes servicios en su casa? eliminé los campos de agua, electricidad, gas y auto; modifiqué el campo de teléfono, por teléfono celular y agregué los campos de televisión por cable y canal hispano. También eliminé la pregunta donde se les cuestiona a los participantes de la población donde se llevó a cabo la investigación del grupo COSOLEM, acerca de su competencia lingüística en idiomas como mexicano, totonaco, u otros idiomas de México, entre otras modificaciones.

Por otra parte, debido a que un aspecto fundamental en la etnografía es inventariar los objetos físicos para determinar las funciones, ubicación y características particulares, de las evidencias encontradas (Heath, 1982) utilicé el inventario de lectoescritura desarrollado originalmente para COSOLEM, como mencioné anteriormente, haciendo algunas adaptaciones como agregar campos para los idiomas, y para diferentes

---

<sup>3</sup> El proyecto COSOLEM albergó, entre otros, tres tesis de maestría, Transnacional family literacy: Three case studies (Sullivan, 2006); Literacy practices of Mexican fathers and this influences the literacy acquisition of their children (Vance, 2005); A comparative study of attitudes toward literacy: Parents, students, and teachers in a Mexican elementary school (Teague, 2004).

documentos encontrados en el contexto que implica Canadá y los hogares de las familias mexicanas inmigrantes. Por ejemplo, agregué una columna para idioma y campos para diccionario inglés/español, diccionario inglés/inglés, diccionario francés/español, diccionario inglés/francés; así como campos para horarios de transporte público, horarios de trabajo, horarios escolares, periódicos gratuitos, periódicos religiosos y periódicos escolares, por mencionar algunos.

Por otra parte desarrollé instrumentos (ver anexos) con el objetivo de recolectar datos generales de cada familia y de sus miembros, así como datos acerca de sus historias educativas, historias migratorias, hábitos de lectura y escritura en México y en Canadá, y las diferencias que los participantes encuentran entre sus prácticas de lectoescritura en el hogar en ambos países. Estos instrumentos fueron de gran utilidad para preparar las entrevistas, para comparar y triangular datos dentro de cada familia y entre las familias y fueron de gran ayuda para escribir, analizar los resultados obtenidos.

Los instrumentos fueron previamente aplicados y piloteados en mi familia para ver la viabilidad de estos y hacer los cambios pertinentes. Y aunque no es una forma tradicional para pilotear instrumentos, en este caso funcionó adecuadamente debido a la similitud en las características de las familias; ya que mi familia también es una familia inmigrante que pasó por todos los trámites para obtener la residencia permanente, con hijos en la escuela pública –en la misma división escolar–, con inglés como segunda lengua y con el mismo cambio de estilos educativos entre países, entre otros.

#### *2.2.4 Fotografías de ejemplos físicas de lectoescritura*

Las fotografías son de gran ayuda para el investigador porque son evidencia física, en este caso, de las muy variadas prácticas de lectoescritura de las familias

participantes (Bogdan y Biklen, 2003). Las fotografías que tomé durante el estudio me ayudaron a entender las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias y a documentar la información obtenida a través de la observación de libretas escolares, trabajos y tareas escolares, libros, publicidad, correspondencia, circulares, recados, listas, estados de cuenta, cartas, tarjetas, revistas, películas, DVD's, archivos, calendarios, recetas de cocina y horarios, por mencionar algunos.

El número de fotografías recolectadas de documentos e impresos fue muy variado entre las familias participantes, por el acceso que ellos mismos me dieron a estos. En algunos casos los documentos e impresos se encontraban a la vista, en otros casos yo tuve que pedir que me mostraran ejemplos de sus prácticas de lectoescritura para poder fotografiarlos y en otras ocasiones ellos fueron los que me mostraban estos ejemplos sin yo solicitarlas, y me invitaban a tomar fotografías de lo que ellos consideraban importante.

Las fotografías fueron utilizadas para ampliar mi entendimiento de las prácticas de lectoescritura en el hogar, pero no fueron analizadas individualmente sino que fueron un recurso para ejemplificar y mostrar las prácticas de lectura y escritura de los participantes.

### 2.3 Los participantes

Los diferentes miembros de las familias accedieron a ser participantes de este estudio. El contacto inicial fue con los padres de familia, quienes al acceder a participar, otorgaron también el permiso de que sus hijos participaran de manera voluntaria. A todos

los participantes se les aseguró la confidencialidad de su colaboración a través del uso de pseudónimos.

Lograr la participación de las familias sin necesariamente violar las rutinas normales de las mismas fue un factor a cuidar durante el transcurso de la investigación. Hacer que las familias más que sentirse investigadas se sintieran parte fundamental de la investigación fue un reto importante, así como explicarles y dejarles claro que la trascendencia de este estudio sería que los resultados, recomendaciones y propuestas fueran, antes que nada, útiles para ellos de manera personal como inmigrantes en el proceso de integración a Canadá, al compartir los hallazgos obtenidos del análisis de sus prácticas de lectoescritura en el hogar y sus implicaciones a través de un resumen que se preparará al finalizar el estudio. Por otro lado se prepara otro resumen, previa autorización de los participantes, traducido al inglés, que se entregará a los profesores de sus hijos, las escuelas a las que asisten y la división escolar a la que pertenecen dichas escuelas, con el fin de darles a conocer los hallazgos e implicaciones de este estudio que se presentan en el capítulo 4.

Taylor (1983) hace notar la importancia de preguntarnos ¿Qué tanto se le puede pedir a la familia, que comparta información de su vida familiar? Por lo que de manera explícita les expliqué a los participantes que ellos mismos podían establecer los límites. Cada familia y cada participante reaccionó de una manera diferente a mis visitas y a la aplicación de los instrumentos y dentro de cada familia los límites impuestos por los participantes fueron, también, muy diversos. Logré ver un trabajo reflexivo<sup>4</sup> por parte de los participantes y una respuesta de sorpresa ante sus mismas respuestas que me obligó,

---

<sup>4</sup> Un trabajo de reflexión que llevó a la creación o surgimiento de conciencia sobre la riqueza y variedad de sus prácticas de lectoescritura en el hogar.

como investigador, a entender que el trabajo con orientación reflexiva necesita “empezar con el entendimiento de que el pensamiento sistemático acerca de las experiencias de uno mismo, es una fuente valida de conocimiento y entendimiento [mi traducción]” (Segal, 1990 citado en González et al., 1993, p.8).

### 2.3.1 Acceso a las familias

Obtuve acceso a las familias a través de una de las madres de familia a la cual conocí en la iglesia y que posteriormente me invitó a participar con ella en una fiesta de venta de contenedores plásticos –Tupperware- que organizaba otra mexicana, y donde conocí a las otras mujeres que permitieron mi entrada en sus hogares para poder llevar a cabo este estudio.

Estas fiestas, son reuniones que organiza la vendedora de los productos Tupperware en casas de sus clientes, para demostrar y vender los artículos a las amigas y familiares de las mismas. En esta fiesta la anfitriona, cliente organizadora, ofrece comida y bebida y ayuda a la vendedora para tratar de incrementar el monto de las ventas con la motivación de recibir obsequios y descuentos especiales al exceder cierto monto de ventas; así mismo se intenta que alguna invitada sea la próxima organizadora de la siguiente fiesta de venta de productos Tupperware.

El haber sido incluida como invitada a estas fiestas de venta de productos Tupperware que se organizan mes con mes, me dio la oportunidad de encontrarme en la periferia de esta red social (Wenger, 1998). Considero que me encuentro en la periferia porque mi conexión con el grupo no es ni la de un completo extraño, ni la de un completo miembro del grupo; soy observador, soy observador-participativo y a veces, incluso,

tengo compromisos que cumplir con el grupo como el ser anfitriona de una fiesta y participar en las reuniones para celebrar los cumpleaños, entre otras.

En estas reuniones tuve la oportunidad de escuchar las pláticas comunes de las mujeres del grupo, incluidas las cuatro participantes de mi estudio, como sus preocupaciones individuales y compartidas; por ejemplo, la reciente terminación del contrato de trabajo de sus esposos, a pesar de continuar trabajando para la misma empresa ya sin contrato, y el riesgo que esto representa de quedarse sin empleo y tener que regresar a México a buscar oportunidades de trabajo. Como se discutirá en el capítulo 4, las mujeres no quieren regresar porque ven oportunidades personales en Canadá que no se les presentan en México, específicamente oportunidad de trabajo para ellas como mujeres madres de familia de edad madura.

También compartí en esas reuniones planes de viajes a México y pude observar la existencia de un flujo de encargos, recados y envíos de paquetes de las familias que se quedan en Canadá para sus familias extendidas en México y viceversa. En las mismas reuniones fui partícipe de la organización de las fiestas religiosas que se llevan a cabo en la iglesia que ofrece misa dominical en español y que es el lugar donde se reúne la comunidad de habla hispana y donde se dan oportunidades de crear y/o expandir las redes sociales y de ver de que manera las madres participantes de mi estudio se involucran en este tipo de actividades.

Por otra parte, al ser anfitriona de una de las fiestas de venta de los productos Tupperware, la presidente de la Asociación México-Canadiense en Manitoba (Mex Y Can Association of Manitoba Inc.) nos hizo llegar la promoción del voto en el

extranjero<sup>5</sup>, así como las propuestas de los candidatos a la Presidencia de la República Mexicana para las elecciones y la guía para votar o folleto de información para los paisanos que envió el Instituto Federal Electoral (IFE) invitándonos de ésta manera, a los mexicanos en Manitoba, a ejercer el voto para las elecciones de Senadores, Diputados y Presidente de la República Mexicana en julio del 2006. A través de esta reunión y de esta información, me enteré de que dos de las participantes de este estudio, así como sus esposos, ejercerían su voto desde el extranjero.

### 2.3.2 *Las Familias*

Entre marzo y agosto del 2003, las familias Alarcón, López, Cortés y Rodríguez llegaron a Winnipeg, Manitoba, Canadá, motivados por una transferencia laboral entre empresas filiales de México y Canadá.

En febrero del 2003 la empresa Motor Coach Internacional-México (MCI-México) cerró las operaciones de la planta ubicada en Cd. Sahgún, Hidalgo; quedándose inesperadamente sin empleo más de mil trabajadores entre obreros y empleados de confianza. Daniel, Pedro, Jaime y Andrés, son cuatro de doce empleados que a diferencia del resto, recibieron una oferta de trabajo para seguir trabajando con la empresa filial en Winnipeg, Manitoba, *Motor Coach International Industries, Inc.-Canadá* (MCI-Canadá)

En menos de un mes, éstas familias tuvieron que tomar la decisión entre quedarse sin empleo y luchar por un finiquito a través de una demanda laboral, o tomar las maletas y aventurarse a comenzar una vida en un país que no conocían y del que tan sólo sabían lo que los padres de familia habían logrado ver en una visita donde recibieron la oferta laboral.

---

<sup>5</sup> En 1996 debido a una Reforma del Estado en la Constitución Mexicana, se legalizó el voto de los mexicanos en el extranjero volviéndose así un Derecho Constitucional. (Smith, 2003)

Ocho de los doce empleados que recibieron la oferta de trabajo aceptaron ser transferidos de empresa a empresa a través de los beneficios que otorga el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN).

Las ocho familias mexicanas llegaron en grupo con diferencia de semanas o un par de meses, y esto hizo que las condiciones en la creación de redes sociales se dieran entre ellos como suelen darse en las comunidades de inmigrantes previamente establecidas, a pesar de que en México no eran una red social constituida. El llegar con una red social hizo que el grupo se haya mantenido al margen de ampliar sus relaciones sociales.

En el transcurso de unos cuantos meses, las cuatro familias decidieron cambiar su estatus migratorio inicial de visa de trabajo y acompañante o visitante, por la residencia permanente para gozar de los privilegios y obligaciones que otorga el país a sus residentes y ciudadanos canadienses; siendo que uno de los beneficios que ellos consideraron muy importante, fue el que las madres de familia pudieran gozar de la oportunidad de tomar las clases de inglés como segunda lengua (ESL) que el gobierno de Manitoba ofrece gratuitamente a los nuevos inmigrantes; y también, que pudieran trabajar si ellas así lo decidían. En el caso de los hombres, la residencia les daba la seguridad de que al término de su contrato con MCI-Canadá podrían buscar trabajo en otra empresa, como cualquier canadiense, sin tener la urgencia y necesidad de regresar a México. Finalmente y como interés familiar, para obtener la ciudadanía canadiense, porque la residencia permanente es el paso previo para obtenerla.

La ciudadanía es el siguiente paso a tomar y de acuerdo a las entrevistas, las cuatro familias han considerado hacer los trámites necesarios para volverse ciudadanos

canadienses pensando básicamente, en darles mejores oportunidades a sus hijos en un futuro.

Sin embargo, los papás expresaron su interés por regresar algún día a México y consideran que su estadía en Canadá será definida por las oportunidades laborales futuras, pensando en que al terminar su relación laboral con MCI-Canadá no serán considerados Ingenieros para futuros empleos, porque no han hecho los trámites de certificación profesional que exigen tanto la provincia, como las empresas, para contratar Ingenieros y pagarles como tal. Contradictoriamente, las madres desean quedarse en Canadá porque les gusta el país y porque han encontrado, entre otras cosas, la oportunidad de volver a estudiar, de volver a trabajar, de sentirse independientes y con un futuro individual que ya no encontraban en México,

Mi relación con las familias comenzó al conocer en la iglesia a una de las madres de familia, como mencione anteriormente, quien posteriormente me invitó a conocer a un grupo de mexicanas donde conocí a la mayor parte de las madres de las familias participantes.

Las familias participantes radicaban en el Estado de Hidalgo, México, y los padres de familia trabajaban para una filial de una empresa armadora de autobuses con una sucursal en Winnipeg, Manitoba, Canadá y con su empresa matriz en Estados Unidos. La empresa cerró completamente sus operaciones en México y doce empleados fueron invitados a trabajar en la empresa armadora de autobuses en Canadá. Ocho empleados aceptaron la oferta de trabajo y fueron contratados aprovechando que el Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN) garantiza los privilegios existentes de transferencias dentro de las empresas (Meyers & O'Neal, 2004).

El haber llegado en grupo y apoyados por la empresa que los “importó”<sup>6</sup>, ayudó a que el establecimiento de las familias en Canadá fuera un proceso ‘menos doloroso’; llegaron con un capital social proveniente de la empresa y de las mismas familias que se ayudaban y ayudan en los diferentes procesos por los cuales cualquier familia inmigrante tiene que pasar: trámites de seguridad social, licencias, contratos de renta, cuentas bancarias, escuelas y posteriormente trámites de residencia permanente, entre otros.

El trabajo para las madres de familia no ha sido una prioridad porque los padres de familia venían con un contrato de trabajo que aseguraba un ingreso económico por tres años; porque tenían una competencia lingüística con un nivel básico en inglés y además, como una continuación de sus tradiciones tenían que cuidar de sus hijos y de su hogar como normalmente lo hacían en México; sin tener que hacer uso del *tag-team parenting* [carrera de relevos entre padres] que caracteriza a los inmigrantes mexicanos en Estados Unidos y que no permite que los hijos convivan con ambos padres al mismo tiempo.

Actualmente, dos de las cuatro madres de familia de este estudio trabajan y dos se encuentran estudiando inglés, una de ellas con fines laborales y la otra con fines comunicativos, es decir para “funcionar” con éxito en una sociedad de habla inglesa sin tener que depender de terceras personas –generalmente esposo o hijos.

#### 2.4 Las visitas

Las primeras visitas fueron acordadas vía telefónica y las posteriores visitas las acordábamos al finalizar la visita correspondiente; notificando cualquier cambio de planes por teléfono, lo cual sucedió en más de una ocasión. Realicé cuatro visitas por

---

<sup>6</sup> Una de las familias participante se refiere al ofrecimiento de empleo de la empresa, como “la empresa nos importó”.

familia con una duración total de 17.15 horas con la familia Alarcón, 16 horas con la familia López, 11.30 horas con la familia Cortés y 11.15 horas con la familia Rodríguez. Siendo que con la familia Alarcón y la familia López pasé más tiempo en promedio que con la familia Cortés y la familia Rodríguez, por la forma en que se dieron las relaciones interpersonales con las madres de familia.

Previo a la primera visita tuve pláticas informales con las familias, ya fuera en la iglesia, en las fiestas de venta de Tupperware e inclusive por teléfono, donde compartimos las razones por las que ambas partes estábamos en Manitoba, nuestras experiencias personales y planes futuros, tratando de comenzar a crear un lazo de confianza que me facilitara el acceso a sus hogares.

Por otra parte es importante mencionar que mis hijos me acompañaran al noventa por ciento de las visitas y que a pesar de que en un principio lo consideré una limitante, por el comportamiento de los niños y las interrupciones que podrían hacer debido a sus edades (8 y 10 años); poco a poco me di cuenta de que su compañía resultó ser un factor determinante en el fortalecimiento del lazo de confianza mutua entre investigador y participantes.

Aunque, tanto las mamás como los papás trataban de estar preparados y desocupados de sus labores cotidianas para dedicarme la mayor atención posible durante las visitas, en las transcripciones de las entrevistas es posible notar que las visitas se llevaron a cabo en un ambiente de vida cotidiana, donde los niños juegan, gritan, interrumpen las entrevistas, el teléfono suena, llaman a la puerta y donde se hacía necesario pausar las entrevistas en diferentes ocasiones para poder atender las diferentes situaciones que se presentaban.

En cada visita llevé un regalo a las familias, ya fuera helado, paletas heladas, panques hechos en casa o dulces mexicanos, en forma de agradecimiento por recibirme en sus hogares y aceptar participar en mi estudio. Este gesto fue bien acogido en todas las familias y en más de una ocasión ellos también tenían algo preparado para ofrecerme durante las visitas de investigación. Este tipo de agradecimiento con comida, es una práctica cultural común en las familias mexicanas y por lo tanto me es posible decir que los métodos que utilicé fueron culturalmente apropiados para las familias con las que estuve trabajando.

#### 2.4.1 *Primera Visita*

El propósito de la primera visita al hogar de las familias participantes fue recolectar datos específicos de la historia familiar y de la historia de los participantes como educación, trabajo, experiencias e historias migratorias, experiencias y competencias lingüísticas, intereses y actividades familiares, e intereses relacionados con la lectoescritura.

En la primera visita platicué con los padres de familia acerca de mi proyecto y les invité formalmente a ser parte de este estudio entregándoles las cartas de consentimiento y explicándoles que debido a la formalidad de la investigación, era necesario registrar que ambos padres estaban de acuerdo en la participación de su familia en el estudio, dando también la autorización de utilizar los datos recabados a través de grabaciones, observaciones y fotografías con fines académicos. Un ejemplo de notas de campo sobre mi primera visita aparece a continuación:

\*Yo le expliqué a Pedro de que trataba mi investigación y el porqué de ésta; le di a leer la carta de consentimiento que previamente había firmado María y antes de que comencará a leerla le expliqué el motivo por el cual era necesario firmarla, también le explique el uso que le daría a las grabaciones, notas de campo y fotografías. Sin preguntarme nada más, Pedro firmó la carta. Enseguida le

expliqué la razón por la cual grababa las entrevistas y comenzamos con la historia migratoria. **CI: Pedro no estaba en casa cuando llegué porque acompañó a su hijo José a entregar material publicitario. Pedro supo con anterioridad acerca de mi visita y quizás por eso, aunque estaba cansado, se mostró muy amable y dispuesto a participar. Lo vi leer la carta rápidamente y sin más preguntas la firmó; quizás debí haber esperado a que leyera la carta para darle mayor información en lugar de explicárselo por anticipado. Me asombra positivamente su disponibilidad para participar en este estudio sin hacer preguntas al respecto (MARU-008).**

Comencé mi primera visita trabajando con ambos padres de familia y solamente con una de las familias comencé con la madre por motivos de trabajo del padre. Quise comenzar las entrevistas con ambos padres para poder crear un ambiente de confianza, y para que sus hijos fueran acostumbrándose a mis visitas y a mí 'que hacer'. Por otra parte, porque algunos investigadores que han trabajado con mujeres mexicanas en contextos migrantes, se han encontrado con el veto de los hombres que se rehúsan a que sus esposas sean parte de este tipo de investigaciones.

Con las cuatro familias comencé con un formato de datos generales por familia para poder abrir un expediente y poder acceder fácilmente a esa información general. En ese mismo momento les expliqué que usaría pseudónimos para proteger su identidad.

Continué con la historia migratoria, que fue una manera de 'romper el hielo' y de ir creando a raíz de una entrevista estructurada una conversación. Al mismo tiempo me fueron contestando padre y madre y fui registrando las respuestas e historias de ambos. A través de la historia migratoria quise conocer el motivo por el cual decidieron migrar a Canadá, si fue una decisión unilateral o no, el estatus migratorio con el que entraron al país, trámites necesarios y planes futuros en cuanto a ciudadanía y/o regreso a México. Un ejemplo de notas de campo sobre esta parte de la visita aparece a continuación:

\*Comenzamos con la historia migratoria de la familia y Jorge me dijo que quizás yo ya conocía la historia. **CI: Jorge sabe que estoy trabajando con otras familias del mismo grupo y pienso que sintió que la pregunta era obvia o redundante o puede ser que haya pensando que quería yo comprobar lo que**

**otros participantes ya me habían dicho.** Yo le dije que sí, pero que me gustaría conocerla desde su punto de vista. Accedió y me platicó acerca de su oferta de trabajo y lo agradecido que estaba con la empresa por la oportunidad y por la forma tan 'fácil' en como se habían dado las cosas.

\*Seguimos platicando acerca de su historia migratoria y cuando llegamos al punto donde yo le pregunté si había pensado en regresar a México definitivamente; fue muy interesante darme cuenta que en éste caso, al igual que en las otras dos familias que he entrevistado, las mujeres dicen NO y los hombres dicen SI. **CI: Interesante cuestión de género.** Cada uno me dio su explicación y razones de porque sí y porque no, y finalmente Jorge dijo que no importaba cuanto el quisiera regresar... su familia no quería y por lo tanto el no regresaría sólo. **CI: Quizás el vivirá más en diáspora que el resto de la familia, con la esperanza de regresar algún día, pero con la conciencia de que quizás eso no suceda porque sus hijos se ven muy integrados y hasta asimilados en la cultura mayoritaria y por otra parte Silvia esta muy motivada desde que esta trabajando** (MARU-010).

Posteriormente apliqué el censo lingüístico en forma individual, con ambos padres presentes, mientras que yo misma fui llenando los formatos, siempre grabando toda la información y haciendo comentarios en el mismo formato. En el caso específico de la familia Alarcón los padres tuvieron que responder el censo lingüístico en nombre de sus hijos, por la edad de los mismos (3.8 y 5 años de edad).

El censo lingüístico me permitió conocer el acceso que los participantes tienen a los medios tecnológicos y de comunicación (ICT) y las preferencias lingüísticas en cada uno de ellos; por otra parte también pude conocer la competencia lingüística de los participantes en los diferentes idiomas que cada uno sabe y el uso de los mismos.

Para terminar, les dejé un formato de educación por cada miembro de la familia, se los expliqué y les pedí que lo llenaran para entregármelo en la siguiente visita. Esta información me ayudó a conocer el nivel escolar de cada miembro de la familia, las instituciones a las que asistieron durante su educación académica y los idiomas aprendidos en la escuela. En el caso de los niños también pude ver los años escolares cursados en México y los años escolares cursados en Canadá.

El inventario de lectoescritura, uno por familia, fue utilizado no como un ‘*snapshot*’, una sola instancia o registro de los usos de la lengua escrita, si no como un continuum porque desde la primera visita fui tomando nota de los ejemplos de lectoescritura que encontré, anotando idioma, usos, propósito y comentarios. La información recabada en cada visita a través del inventario de lectoescritura, me permitió conocer una más amplia gama de prácticas de lectura y escritura, que además los mismos participantes fueron mostrándome al ir comprendiendo mejor el objetivo de este estudio.

#### 2.4.2 Segunda Visita

El propósito de la segunda visita al hogar de las familias participantes fue recolectar datos acerca de la competencia lingüística de los menores desde su punto de vista a través del censo lingüístico, y conocer los hábitos y preferencias de lectoescritura de cada miembro de la familia.

Con los menores comencé haciendo el censo lingüístico y encontré que ellos respondieron con facilidad a las preguntas estructuradas; sin embargo en las entrevistas semi-estructuradas encontré como limitantes la falta de confianza entre investigador y participantes, la hora, el estado de ánimo, el idioma y la presencia de los padres. Los niños marcaron sus límites rápidamente y yo no pude ir más allá de lo que ellos permitieron a pesar de que tenían conocimiento de mis visitas y de que tanto yo, como sus padres, habíamos hablado al respecto con ellos.

Posteriormente continué con las entrevistas semi-estructuradas de hábitos/preferencias de lectoescritura con cada miembro de cada familia, respectivamente, con excepción de los hijos de la familia Alarcón debido a sus edades, con quienes para poder obtener mayor información acerca de sus hábitos de lectoescritura

les solicite a sus padres ser parte de una actividad rutinaria que tienen durante el verano (ver cuarta visita, p. 72), adaptándome a sus actividades e intentando respetar las rutinas familiares en la medida de lo posible.

Continué tomando datos para el inventario de lectoescritura y documentando a través de fotografías los documentos impresos que me mostraban o que veía a mi paso. Cada vez que fotografiaba algún documento o impreso, era una oportunidad para escuchar más acerca de sus prácticas de lectoescritura y a la vez una oportunidad de ir descubriendo y sorprendiéndonos juntos acerca de las muy ricas y variadas prácticas de lectoescritura que tienen en el hogar.

Para terminar la segunda visita, les solicité a los padres de familia los formatos de educación por miembro de familia que les había dejado en la visita anterior, que en la mayoría de los casos ya los habían llenado; aunque, en algunos de los participantes surgieron ciertas dudas como ¿Se puede considerar bilingüe una escuela donde se imparte una hora de inglés al día? o ¿Si mi hijo estudió el maternal, se puede considerar preescolar? Pero en general ellos fueron capaces de llenar los formatos sin mayor problema y con mucha seriedad, pues sin excepción tuvieron listos dichos formatos para entregármelos en esta segunda visita.

#### *2.4.3 Tercera Visita*

El propósito de la tercera visita fue recolectar datos a través de entrevistas semi-estructuradas de las prácticas de lectoescritura en el hogar de los padres y de las prácticas de lectoescritura en el hogar de los hijos visto desde el punto de vista de los padres, así como la importancia que los padres le dan a la tarea y la interrelación que encuentran

entre las prácticas de lectoescritura en el hogar y aquellas derivadas de las tareas escolares tanto en México como en Canadá.

Esta entrevista fue una invitación a que los participantes hicieran un análisis de sus prácticas de lectoescritura propias y de sus hijos en Canadá y en México

En esta visita también pude fotografiar más ejemplos de prácticas de lectoescritura en el hogar de los distintos miembros de la familia, ya que los mismos participantes fueron mostrándome estos ejemplos al tener mayor confianza conmigo y mayor comprensión del tema de estudio; así mismo pude seguir registrando estos hallazgos en el inventario de lectoescritura.

#### *2.4.4 Cuarta Visita*

El propósito de la cuarta visita al hogar de las familias participantes, fue recolectar datos a través de las entrevistas semi-estructuradas de las prácticas de lectoescritura en el hogar de los hijos, de sus tareas y de los mediadores que intervenían e intervienen en sus prácticas de lectoescritura en México y en Canadá; así como las diferencias que lograron encontrar entre un país y otro desde su punto de vista.

Los menores me mostraron sus libros, tareas escolares, tareas de vacaciones de verano e incluso cartas personales. Todo lo anterior lo fotografié para posteriormente analizar y triangular los datos obtenidos.

Finalmente en el hogar de la familia Alarcón la cuarta visita la reservé para trabajar con los niños en una dinámica diferente por las edades de los menores (Ana 3.8 años y Daniel 5 años). Debido a que todos los días a la una de la tarde durante el verano, Ana y Daniel, se sientan a trabajar con su mamá en los libros que traen o le envían de México, a mi me pareció una buena oportunidad para poder documentar, sin entrevistar

formalmente, las prácticas de lectoescritura en el hogar de los niños, por lo cual le solicité a Lorena poder hacer la última visita a la hora que ella normalmente trabaja con sus hijos.

A través de esta visita y de esta actividad pude observar, documentar y registrar las prácticas de lectoescritura de los hijos de la familia Alarcón a través de su trabajo y de la interacción que tienen con su mamá durante el espacio de tiempo que dedican a esta tarea en el hogar.

Por otra parte, a través de un dibujo Daniel me contó una historia y esto fue motivo suficiente para que yo pudiera preguntarle acerca de otras historias que le gustan. Las historias fueron una herramienta para conocer sus prácticas de lectoescritura y a pesar de que su lectura y escritura son emergentes, él es capaz de recontar detalladamente una historia en forma oral (Kalman, 2003) utilizando una secuencia, pausas, exclamaciones, y demás elementos narrativos. Esto pude documentarlo y analizarlo más tarde debido a que la narrativa es también una fuente válida de conocimiento (Hymes, 1982).

En esta visita también hice algunas preguntas a los padres de familia acerca de su vida familiar en Canadá y de cómo esta vida familiar ha modificado hábitos y rutinas que influyen en las prácticas de lectoescritura en el hogar.

Finalmente revisé con los padres de familia el inventario de lectoescritura y pude documentar comentarios que fueron haciendo al ir mencionando éstas prácticas.

## 2.5 Análisis de Datos

A partir de la primera visita comencé un proceso continuo de análisis de datos y gracias a los métodos etnográficos de investigación me fue posible ir encontrando en el

proceso el significado que los participantes dan a sus voces a través de la reflexión conjunta e individual; esto también me ayudó a crear conexiones entre los datos y las vidas particulares de los participantes, entre los datos y la literatura, y a la vez ir creando significado para mí como investigador, desde la perspectiva de los participantes (Hymes, 1982).

Bogdan & Biklen (2003) definen el análisis de datos como “el proceso de buscar y arreglar sistemáticamente las entrevistas transcritas, las notas de campo, y demás material acumulado, que permita llegar a los hallazgos [mi traducción]” (p. 147). En la tabla 2.1 muestro, gráficamente, el total de los participantes, el número de visitas realizadas a cada uno de ellos, notas de campo, entrevistas grabadas y ejemplos de lectoescritura fotografiados y recolectados al término de las visitas.

Tabla 2.1

*Familias participantes y datos recolectados*

<b>Familia</b>	<b>Participantes</b>	<b>Visitas</b>	<b>Duración en horas de las visitas</b>	<b>Notas de Campo</b>	<b>Entrevistas (Material grabado)</b>	<b>Fotografías de ejemplos de lectoescritura</b>
Alarcón	4	4	17.15	4	8 hrs.	41
López	4	4	16	4	6 hrs.	24
Cortés	5	4	11.3	5	6.4 hrs.	38
Rodríguez	4	4	11.15	5	5.2 hrs.	20
<b>Total</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>55.6 hrs.</b>	<b>26</b> (18 relacionadas a las visitas+8 notas de campo de eventos)	<b>25.6 hrs.</b>	<b>123</b>

Para organizar, discriminar y limitar el *foci*<sup>7</sup>, fue necesario ser muy analítica al recolectar, leer y releer los datos, haciendo uso de la teoría y de las experiencias personales, concentrándome y preguntándome constantemente qué quisieron decir los participantes con una respuesta dada, qué quise decir yo misma en mis notas de campo y observaciones, y cuestionando mis propias interpretaciones para evitar perder la finalidad del estudio al seleccionar datos o significados simples (Wolcott, 1994). Al mismo tiempo tuve siempre presente la construcción social de las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes encontrándose en el contexto que les da el ser inmigrantes mexicanos en Canadá y los efectos en las prácticas de lectoescritura debido a la influencia del cambio y evolución constante (Purcell-Gates, 2004); así como las preguntas de investigación que fueron desde la recolección de datos, el hilo conductor de esta investigación.

La construcción de categorías y subcategorías emergieron de los aspectos más relevantes de los datos recolectados (Hammersley & Atkinson, 1995) ya que al ir leyendo y releendo los datos se fueron haciendo evidentes eventos repetitivos que sobresalían y se relacionaban entre si y que al tener cierta regularidad se transformaron en categorías de codificación claves para el análisis (Wolcott, 1994; Bogdan & Biklen, 2003).

Las categorías y subcategorías comenzaron siendo un listado muy extenso que poco a poco fui delimitando en base a los objetivos de investigación, donde otros estudios de lectoescritura como práctica social que cito en el capítulo 1 y mi experiencia personal como inmigrante, me dieron la pauta para desarrollar la lista de categorías y

---

<sup>7</sup> Con foci quiero decir el objetivo o propósito del estudio.

subcategorías que utilicé para analizar los datos y para reportar los resultados (Tabla 2.2).

Tabla 2.2

*Categorías y subcategorías*

<b>Familia</b>	
La Familia en Canadá	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conformación de la familia</li> <li>-El hogar</li> <li>-Motivos para inmigrar</li> <li>-Comunicación con la familia en México</li> <li>-Visitas a México</li> <li>-Roles de la familia</li> <li>-Relaciones interpersonales dentro de la familia</li> </ul>
Educación de los hijos en Canadá	<ul style="list-style-type: none"> <li>-La educación como decisión para inmigrar</li> <li>-Actitud y creencias ante la educación</li> <li>-Idioma como beneficio</li> <li>-Comunicación y actitud con la escuela y maestros</li> <li>-Comparación con el sistema escolar mexicano</li> <li>-La educación en Canadá como futura oportunidad</li> </ul>
La tarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Actitud y creencias ante la tarea</li> <li>-Diferencias de la tarea en México y Canadá</li> <li>-Tipos de tarea en Canadá</li> <li>-Relación entre la tarea y las prácticas de lectoescritura en el hogar</li> <li>-Mediadores de la tarea</li> </ul>
Evidencias de prácticas de lectoescritura en el hogar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Presencia de evidencias de prácticas de lectoescritura en el hogar</li> </ul>
<b>El padre/La madre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nivel escolar</li> <li>-Ocupación en México y Canadá</li> <li>-Horario de trabajo (del padre)</li> <li>-¿Y después de los 3 años qué?</li> <li>-Oportunidades en Canadá</li> <li>-El regreso a México...</li> </ul>
Ser bilingüe, ser trilingüe...	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nivel y Competencia lingüística</li> <li>-Importancia de saber más de un idioma</li> <li>-Importancia de que los hijos sepan más de un idioma</li> <li>-Uso de lenguaje</li> <li>-Medios de comunicación y uso de lenguaje</li> </ul>
Hábitos y preferencias de lectoescritura	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ámbitos y tipos de prácticas de lectoescritura</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Preferencias de prácticas de lectoescritura</li> <li>-Uso de lenguaje en la lectoescritura</li> <li>-Acceso a material de lectoescritura</li> <li>-La biblioteca</li> <li>-Diferencia en hábitos, preferencias y prácticas de lectoescritura entre México y Canadá</li> <li>-Lectura de padres a hijos</li> <li>-Mediación de prácticas de lectoescritura de los hijos</li> <li>-Actitud y creencias ante las prácticas de lectoescritura de los hijos</li> </ul>
<b>Hijos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Nivel escolar</li> <li>-Grado escolar en México y Canadá</li> <li>-Adaptación al nuevo contexto en Canadá: integración o asimilación.</li> </ul>

En el siguiente capítulo, presento el análisis, descripción e interpretación de datos y regreso a la bibliografía previamente revisada en el capítulo uno, para poder analizar y discutir los resultados tratando de darle respuesta a las preguntas de investigación que guiaron éste estudio