

**Prácticas de Lectoescritura en el Hogar: Estudio de Caso de Cuatro Familias
Mexicanas Inmigrantes en Canadá**

Universidad de las Américas, Puebla

Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Departamento de Lenguas

Tesis profesional presentada por

Maria Eugenia de Luna Villalón

Como requisito parcial para obtener el título en

Maestría en Lingüística Aplicada

Jurado Calificador

Dr. Robert Thomas Jiménez- Presidente

Dra. Luz Alba Murillo Benjumea- Secretario y Director

Dr. Patrick Henry Smith Ashmore- Vocal

Cholula, Puebla, México a 11 de diciembre de 2006.

Derechos Reservados © 2006, Universidad de las Américas, Puebla.

Resumen

Esta tesis examina las prácticas de lectoescritura en el hogar de cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá, con el objetivo de conocer a través de las propias voces de los participantes, cuáles son las prácticas de lectoescritura en el hogar, la interrelación de las prácticas de lectoescritura en el hogar y las prácticas de lectoescritura escolar, el papel que juega la familia como mediadora en el ejercicio de las prácticas de lectoescritura y finalmente las diferencias y semejanzas que ellos mismos encuentran entre las prácticas de lectoescritura en el hogar en México y en Canadá. Los datos fueron recolectados en los hogares de las familias, a través de métodos etnográficos de investigación como son entrevistas, observaciones, notas de campo y fotografías de ejemplos de lectoescritura.

Se encontró que las prácticas de lectoescritura en el hogar son una manera en que los niños y sus padres pueden permanecer en contacto con su país de origen, con sus redes sociales y con su cultura; así mismo, son una manera de preservar y compartir sus prácticas culturales y la herencia cultural de su país de origen; también se encontró que la lectoescritura en el hogar es un medio indispensable en el proceso de integración y adaptación a la cultura canadiense de las familias participantes.

Algunas de las implicaciones para las familias participantes incluyen la *creación de consciencia* del valor que tienen sus prácticas de lectoescritura en el hogar como parte de sus *fondos de conocimiento* (Moll & Greenberg, 1990), *capital cultural* (Bourdieu, 1977), *capital social* (Coleman, 1990), y *fondos de conocimiento lingüístico* (Smith, 2001), para mantener su identidad cultural y como un factor indispensable en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en otra lengua. Implicaciones para los maestros, escuelas y división escolar; así como recomendaciones para futuras investigaciones, son también discutidas.

Índice de Contenido

Portada

Resumen

Capítulo 1. Introducción

- 1.1. Introducción y bases para el estudio
- 1.2. Propósito y justificación del estudio
- 1.3. Visión general
- 1.4. Antecedentes
- 1.5. Revisión bibliográfica
- 1.6. Revisión bibliográfica sobre inmigración
- 1.7. Transnacionalismo Migratorio
- 1.8. Preguntas de Investigación
- 1.9. Posibles resultados

Capítulo 2. Metodología

- 2.1 Diseño
- 2.2 Recolección de datos
- 2.3 Los participantes
- 2.4 Las visitas
- 2.5 Análisis de datos

Capítulo 3. Resultados, Análisis y Discusión

3.1 Descripción de los miembros de las familias participantes

3.2 Análisis y discusión de resultados

Capítulo 4. Conclusiones y Recomendaciones

4.1 Implicaciones para la práctica

4.2 Limitaciones

4.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

4.4 Conclusión

Referencias

Apéndice A. Carta de consentimiento

Apéndice B. Datos generales

Apéndice C. Educación por padre/madre de familia

Apéndice D. Educación por hijo de familia

Apéndice E. Censo lingüístico

Apéndice F. Historia migratoria

Apéndice G. Inventario lingüístico

Apéndice H. Hábitos y preferencias de lectoescritura de padre/madre de familia

Apéndice I. Hábitos y preferencias de lectoescritura de los hijos

Apéndice J. Entrevista semi-estructurada para los padres de familia

Apéndice K. Entrevista semi-estructurada para los hijos

1. Introducción

1.1 Introducción y bases para el estudio

Canadá es un país que recibe gente de todas partes del mundo, el número de inmigrantes mexicanos ha ido creciendo en las últimas décadas y con ello la necesidad de conocer más acerca de los procesos de adaptación y desarrollo de ésta población con el objetivo de aportar e implementar recursos que los apoyen a integrarse y desarrollarse socialmente, con igualdad de oportunidades, que el resto de la cultura mayoritaria.

Los grandes flujos migratorios de mexicanos a Estados Unidos han hecho que se piense que las características y procesos migratorios de la población mexicana que inmigra a Canadá son iguales a los de aquellos que inmigran a Estados Unidos; sin embargo los procesos migratorios son muy diferentes en Canadá y por lo tanto la clase de inmigrante que hoy por hoy llega a este país. Es por eso que considero necesario llevar a cabo estudios y propuestas hechos con y para los inmigrantes mexicanos en Canadá que ayuden a capitalizar los fondos de conocimiento¹ que traen consigo, integrándolos y reconociéndolos como una contribución.

Consecuentemente, la audiencia de este estudio y sus resultados serán las familias participantes, los maestros, escuelas y división escolar a la que pertenecen las escuelas de los hijos participantes; así como todo aquel interesado en las prácticas de lectoescritura en el hogar de familias mexicanas inmigrantes en Canadá.

¹ Los fondos de conocimiento son “cuerpos de conocimiento y habilidades acumuladas históricamente y desarrollados culturalmente, esenciales para el funcionamiento y bienestar de los individuos o del hogar [mi traducción]” (Greenberg, 1989; Tapia, 1991; Vélez-Ibáñez, 1988, citados en Moll et. al 1992, p. 133).

Canadá es una nación de inmigrantes que basa su política migratoria en la *política multicultural*² que reconoce, promueve y celebra que Canadá es un país con una gran diversidad cultural y racial, que respeta la libertad de preservar y compartir la herencia cultural de la sociedad que conforma al Canadá (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

Por lo tanto es de vital importancia el estudio de la lectoescritura en su contexto social, ya que ésta visión nos permite entender las prácticas de lectura y escritura de cada cultura -a nivel macro- y de cada familia –a nivel micro- en su proceso de integración en la cultura receptora, donde la familia juega un papel importante como mediador de las prácticas de lectoescritura en el hogar, al hacer disponibles sus conocimientos y sus habilidades de lectura y escritura a otros miembros de la familia, de manera explícita o implícita (Baynham, 1995), ajustándose a nuevas estructuras sociales y prácticas culturales.

1.2 Propósito y justificación del estudio

El propósito de este estudio es investigar, describir y explicar cuáles son las prácticas de lectoescritura en el hogar de cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá; conocer la interrelación de las prácticas de lectoescritura en el hogar y las prácticas de lectoescritura escolar; el papel que juega la familia como mediadora en el ejercicio de las prácticas de lectoescritura y finalmente las diferencias y semejanzas que encuentran los participantes entre las prácticas de lectoescritura en el hogar en México y en Canadá.

La inmigración se ha vuelto una constante en Canadá por ser un factor necesario en el desarrollo del país, por lo tanto es necesario que los gobiernos de las provincias y

² La Ley Canadiense de Multiculturalismo fue establecida en 1971 con el gobierno de Pierre Trudeau (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

territorios, que son los encargados de la educación, obtengan información precisa que les ayude a valorar y aprovechar las prácticas sociales que intervienen en el aprendizaje y desarrollo de los inmigrantes.

A través de este estudio se pretende “hacer visibles los tipos de conocimiento” que tienen estas familias y “mostrar que éstos son recursos legítimos” (Smith, 2001, p.272) que llevan consigo y que pueden y deben de ser reconocidos, valorados y tomados en cuenta por los educadores y por las mismas familias inmigrantes, como base para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectoescritura en el segundo idioma, en el nuevo contexto en que se encuentran (González et al, 1993).

Para lograr el objetivo de éste estudio utilizaré métodos de investigación cualitativa con enfoque etnográfico, el cual me permitirá estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar a través de diferentes instrumentos de recolección de datos como lo son la observación participativa, notas de campo, entrevistas estructuradas y semi-estructuradas y fotografías de evidencias físicas de lectoescritura; para posteriormente analizarlos, discutirlos y hacer las propuestas derivadas de este estudio a las familias inmigrantes; al sistema educativo en México para aquella población inmigrante que regresa a su país; y al sistema educativo en Canadá tomando en cuenta que es un derecho de los inmigrantes, como lo recalca el Informe de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales (GCIM) (Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales, 2005), el darles la oportunidad a que se integren a una nueva sociedad y, agregaría también, que se aproveche su conocimiento previo.

45. La Comisión recalca la necesidad de garantizar que los derechos, el bienestar y las necesidades educativas de los niños inmigrantes sean íntegramente respetados por todos los miembros de la sociedad. Es necesario dar a los niños inmigrantes que se incorporan a una nueva sociedad la oportunidad de permanecer en contacto con su país de origen y

su cultura. Como se indicó anteriormente, en la era actual de la mundialización y de la movilidad humana, cada vez más niños inmigrantes tendrán mas de un (hogar) y tendrán dos ciudadanías e incluso más, si los Estados en cuestión lo permiten³ (2005, p. 54).

1.3 Visión General

En la primera mitad de este capítulo se presentan los antecedentes, la teoría sobre lectoescritura como práctica social, los conceptos de fondos de conocimiento, el papel del mediador y una discusión de la revisión bibliográfica de principales estudios en el área de investigación. En la segunda parte se presenta una revisión bibliográfica acerca de la inmigración en Canadá; de la situación específica de la inmigración de los mexicanos a Canadá y del transnacionalismo migratorio; que ayudará a comprender de una mejor manera este estudio. Finalmente, se presentan las preguntas de investigación y los posibles resultados que creo poder encontrar a raíz de ésta investigación.

En el capítulo dos se explica la metodología que se utilizó en este estudio, al describir el diseño de la investigación, la recolección de datos, el acceso a las familias y la explicación a detalle de cada una de las visitas. Finalmente se muestra el proceso de análisis de datos y la construcción de categorías y sub-categorías que permitieron el análisis de resultados.

En el capítulo tres expongo los resultados y regreso a la bibliografía que revisé acerca de la lectoescritura en el hogar para poder analizar y discutir los resultados

³ Me parece importante citar ésta recomendación de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales como un argumento que justifica la importancia de este tipo de estudios, sustentado en organismos que se encuentran ‘por encima’ de los estados y cuyo fin, entre otros, es crear mejores condiciones de vida al garantizar los derechos humanos de los inmigrantes, sin importar su origen y/o destino. Por otra parte, porque considero que mi estudio puede contribuir a que los niños inmigrantes incorporen su conocimiento previo, al valorar e incorporar como validos, sus fondos de conocimiento, el capital social, el capital cultural y los fondos de conocimiento lingüístico del hogar al sistema escolar; así mismo, porque las prácticas de lectoescritura permiten y facilitan que los inmigrantes se mantengan en contacto con su país de origen y su cultura.

obtenidos a través de la metodología propuesta, relacionándolos con las preguntas de investigación que guiaron éste estudio.

Y finalmente, en el capítulo cuatro presento las conclusiones, implicaciones, limitaciones, y recomendaciones para futuros estudios de prácticas de lectoescritura en familias mexicanas en Canadá.

1.4 Antecedentes

1.4.1 Posición del investigador

Yo misma como investigador, soy parte de una familia de inmigrantes mexicanos en Canadá con estatus de residente permanente y con dos hijos en la escuela primaria. Ambos padres tenemos una educación universitaria, yo cursando mis estudios de postgrado, y ambos con competencia lingüística en inglés como segundo idioma y francés como tercer idioma aunque con diferentes niveles de competencia lingüística.

Mis hijos estudiaban en México en una escuela privada con un sistema bilingüe y tenían un conocimiento del inglés propio al curriculum de la escuela donde estudiaban y al grado escolar que cursaban. Debido a que desde el maternal hasta el último grado escolar que cursaron en México su educación fue bilingüe, el ingreso al sistema educativo en Canadá no ha presentado dificultades evidentes en su aprendizaje; aunque no por eso ha dejado de ser un proceso complejo.

Mi hijo mayor cursa el cuarto grado de primaria; el plan de estudios para él es regular, como para el resto de los alumnos, pero debido a su condición de inmigrante recién llegado y a que el inglés no es su primera lengua, agregaron a su plan de estudios inglés como segunda lengua (ESL). Estudió ESL con una asistente de profesor (TA), dos

o tres veces por semana por treinta minutos cada ocasión durante siete meses; y estudia francés cuatro de seis días, debido a que Canadá es un país con dos lenguas oficiales⁴ el inglés y el francés.

Mi hijo menor está en segundo grado de primaria, tiene un curriculum adaptado en la materia de Artes Lingüísticas y toma clases de ESL con una TA, sin horario específico. En el resto de las materias tiene un programa regular monolingüe, porque el curriculum escolar marca el 4º grado de primaria como el comienzo de la educación bilingüe.

Durante mis observaciones, en el hogar en la vida cotidiana de la familia, he podido ver el manejo del lenguaje en las prácticas de lectoescritura con fines específicos (López, 1999) y el *mode-switching* que Baynham (1993) describe como el cambiar de actividades enfocadas en la lectura y escritura, para hablar acerca de esas mismas actividades y volver a enfocarse en la lectura y la escritura en la creación de significado entre padres e hijos, hijos e hijos y padres y padres. Nuestra selección de la lengua a usar, depende de los propósitos reales o específicos necesarios para poder realizar actividades cotidianas dentro del hogar, listas de supermercado bilingües, recados entre los miembros de la familia en español, tarjetas de felicitación para la familia en español y bilingües, recados entre hermanos en inglés, proyectos escolares y lectura en inglés, explicaciones de las lecturas y proyectos en español, estudio del catecismo en inglés y la interpretación de las lecturas y oraciones religiosas en español, entre otros.

⁴ En 1969 la Real Comisión para el Bilingüismo y Biculturalismo, estableció la primera Ley de Lenguas Oficiales, reconociendo el Inglés y Francés como las lenguas oficiales de todas las instituciones federales de Canadá (Canadian Heritage, 2005); el 17 de abril de 1982 fue proclamada la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, reiterando los derechos lingüísticos de los Canadienses (Canadian Charter of Rights and Freedom, 1982) y el 28 de Julio de 1988, el parlamento adoptó la nueva Ley de Lenguas Oficiales, que reafirma la Ley de 1982 y establece el compromiso del gobierno de promover la dualidad lingüística en la sociedad Canadiense y apoyar el desarrollo de las lenguas oficiales de las comunidades minoritarias –francófonas- (Official Languages Act, 1988).

A través de mi experiencia como madre inmigrante, me he dado cuenta de que las prácticas de lectoescritura en casa se han reorganizado de acuerdo al nuevo contexto en el que la familia se encuentra, cultura, idioma, rutinas personales y familiares nuevas en el hogar, escuela, trabajo y relaciones sociales, entre otras.

Debido a mi formación en el área de la lingüística aplicada, y a mi interés en las prácticas de lectoescritura desde un punto de vista social y cultural, estas experiencias personales como inmigrante me motivaron a llevar a cabo este estudio en Winnipeg, Manitoba, ciudad donde resido actualmente y a la que vine, por una parte, como estudiante internacional en una Universidad de Manitoba, y por otra parte como inmigrante con estatus de residente permanente junto con todos los miembros de mi familia en búsqueda de mejores oportunidades.

1.4.2 Contexto

Este estudio tiene lugar en Winnipeg, Manitoba, Canadá. La provincia de Manitoba se encuentra localizada en las praderas canadienses; colinda con las provincias de Ontario, al este; Saskatchewan, al oeste; el territorio de Nunavut, al norte; y al sur, con los estados de Minesota y Dakota del Norte, en Estados Unidos.

Winnipeg es la capital de Manitoba, con una población de 661,725 habitantes según el Censo de Población de Canadá del 2001 y un total de 109,390 inmigrantes que representa el 2% del total de la población nacida fuera de Canadá, como se puede ver en la Tabla 1 (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.1

Población de Winnipeg por periodo y por lugar de nacimiento en relación al total de la población de Canadá (Statistics Canada, 2005)

| Nombre | Población Total | Población nacida en Canadá | Población nacida fuera de Canadá | Población que inmigró antes de 1991 | Población que inmigró entre 1991 y 2001 |
|----------|-----------------|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---|
| Canadá | 29,639,030 | 23,991,905 | 5,448,480 | 3,617,800 | 1,830,680 |
| Winnipeg | 661,725 | 548,975 | 109,390 | 82,985 | 26,405 |

La mayor parte de la población de Winnipeg es caucásica, con una representación importante de aborígenes -Indios Norte Americanos, Métis e Inuit- y una población de inmigrantes con un crecimiento lento con relación a otras ciudades de Canadá; siendo que de 1996 a 2001 el crecimiento en Manitoba fue de tan sólo 2,300 personas (Statistics Canada, 2005).

Del total de la población inmigrante en Winnipeg al 2001, la población originaria de Centro y Sur América es una minoría con una representación de 7,145 personas (6.53%), como se puede apreciar en la Tabla 2 (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.2

Población inmigrante en Winnipeg por lugar de nacimiento (Statistics Canada, 2005)

| | Winnipeg |
|----------------------------|----------------|
| Lugar de Nacimiento | 109,390 |
| Estados Unidos | 4,390 |
| Centro y Sur América | 7,145 |
| El Caribe y Bermudas | 4,300 |
| Europa | 50,120 |

| | |
|---|--------|
| Reino Unido | 10,665 |
| Norte y Oeste de Europa | 10,715 |
| Este de Europa | 15,810 |
| Sur de Europa | 12,930 |
| Africa | 3,910 |
| Asia | 38,960 |
| Asia del Centro y Oeste y Medio Oriente | 1,650 |
| Asia del Este | 5,840 |
| Sureste de Asia | 25,340 |
| Asia del Sur | 6,125 |
| Oceania y otros | 565 |

Del total de la población en Winnipeg en el 2001, tan sólo 4,890 personas⁵ tienen el español como lengua nativa, representando así un 0.75%, como se puede apreciar en la Tabla 3 y sólo 625 personas son de origen mexicano (Statistics Canada, 2005).

Tabla 1.3

*Población por lengua nativa, en áreas metropolitanas
(Statistics Canada, 2005)*

| | Winnipeg |
|-----------------------------|-----------------|
| Total de población | 661,730 |
| Inglés | 493,735 |
| Francés | 28,660 |
| Idiomas no-oficiales | 129,345 |
| China | 8,525 |

⁵ El número de personas que reportaron hablar español en el 2001 y el número de personas que reportaron provenir de Centro y Sur América no son iguales, debido a que no toda la población que proviene de Centro y Sur América tiene el español como lengua nativa.

| | |
|----------------------------|--------|
| Cantonés | 2,430 |
| Mandarin | 685 |
| Hakka | 15 |
| Chino | 5,395 |
| Italiano | 4,725 |
| Alemán | 22,865 |
| Polaco | 8,685 |
| Español | 4,890 |
| Portugués | 6,745 |
| Punjabi | 5,255 |
| Ucraniano | 15,315 |
| Arabe | 1,190 |
| Holandés | 2,370 |
| Tagalog (Filipino) | 18,235 |
| Griego | 1,230 |
| Vietnami | 2,815 |
| Cree | 1,745 |
| Inuktitut (Eskimo) | 50 |
| Otros idiomas no-oficiales | 24,720 |
| Respuestas múltiples | 9,990 |

Con esta información, es posible notar que la población inmigrante en Winnipeg es una minoría y por lo tanto la población de origen mexicano es una minoría dentro de las minorías.

De acuerdo a *Statistics Canada* (2005), el bajo número de inmigrantes en Winnipeg, Manitoba y la alta concentración en otras provincias⁶, tiene su justificación en que los nuevos inmigrantes buscan establecerse en las ciudades donde tienen redes o comunidades sociales que los puedan ayudar a instalarse y a buscar empleo.

1.5 Revisión bibliográfica

1.5.1 Lectoescritura como práctica social

Este estudio está basado en la idea de que las *prácticas de lectoescritura* son las formas culturales de usar el lenguaje escrito (Barton, Hamilton, and Ivanič, 2000) y que éstas nos ayudan a tener una mejor idea del concepto de cómo se unen en la práctica a través del lenguaje la escritura y la lectura con las estructuras sociales al involucrar aspectos sociales, psicológicos e históricos (Barton, 1994; Cairney, 2002). Lo anterior quiere decir que las prácticas de lectura y escritura cotidianas sirven para diferentes propósitos significativos –intencionales– en la vida diaria de las personas, en actividades concretas y contextos sociales específicos (Baynham, 1995; Purcell-Gates, 2004).

Baynham (1995) explica que la importancia de la idea de *práctica* como el conocimiento cultural de una actividad (Barton, 1994, p. 37) para poder entender la lectoescritura, es el hecho de que a través de esa conceptualización es posible relacionar la lectoescritura con un contexto social, ideologías, instituciones y un discurso más amplio que el contexto inmediato, es decir con una naturaleza social.

Por su parte Barton (1994) nos ayuda a entender el concepto de prácticas de lectoescritura como construcción social al proponer que la lectoescritura se entiende de mejor manera como un grupo de prácticas sociales relacionadas con diferentes ámbitos de

⁶ Las provincias con mayor concentración de inmigrantes son Ontario, la Columbia Británica y Quebec.

la vida y modeladas por instituciones sociales y relaciones de poder situadas en un momento histórico determinado; por lo que dichas prácticas se encuentran cambiando constantemente y nuevas prácticas son adquiridas a través de procesos informales de aprendizaje.

En esta investigación estudio las prácticas de lectoescritura para identificar los eventos y textos de la vida diaria (Barton et al, 2000) describiendo a la vez a los miembros asociados a estas prácticas, de tal manera que pueda entender el cómo y el por qué los participantes introducen su conocimiento individual del mundo para aprender a través de su participación social en las prácticas de grupos y comunidades específicas en constante cambio (Kalman, 2003; Cairney, 2002), estudiando y tomando en cuenta la gran variedad de prácticas de lectoescritura como procesos sociales tales como la escritura de listas, recados, diarios, calendarios, agendas, tarjetas de felicitación, recetas y correos electrónicos, entre otros; así como la lectura del periódico, directorios telefónicos, revistas, notas, circulares, publicidad, el Internet y/o novelas, por nombrar algunos. Haciendo notar que la lectoescritura no puede ser tomado como una práctica establecida intercambiable entre contextos si no como prácticas situadas en contextos específicos (Baynham, 1995) con miembros, significados e intenciones específicas.

1.5.2 Prácticas de lectoescritura en el hogar, capital social, capital cultural y fondos de conocimiento

El hogar es el contexto social donde se estudian las prácticas de lectoescritura en esta investigación, ya que la lectoescritura es estudiada de acuerdo a la manera en que los participantes utilizan la lectura y la escritura en su propio contexto social (Purcell-Gates, 2004). Mi interés de estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar, radica en la riqueza que este contexto representa porque es donde los niños descubren y se relacionan

por primera vez con una gran diversidad de prácticas de lectoescritura (Goodman, 1986; Barton, 1994), incluso mucho antes de asistir a la escuela⁷ y porque es también donde se llevan a cabo una gran variedad de prácticas de lectura y escritura donde convergen diferentes géneros derivadas de otros contextos (Barton, 1994).

Sin embargo el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar es relativamente nuevo y limitado (G. Li, 2002) y el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar de familias inmigrantes mexicanas es aún más limitado debido a que representan una minoría lingüística⁸ y demográfica con prácticas de lectoescritura en un idioma que no es el de la cultura mayoritaria⁹. Desde el punto de vista de Shockley, Michalove & Allen (1995) la lectoescritura es una práctica que brinda un espacio donde la familia puede conectarse con los diferentes miembros de la misma de forma variada y enriquecedora para ambas partes, compartiendo así una parte integral de sus historias personales, familiares y sociales que Greenberg (1989, citado en Moll & Greenberg, 1990) llama *fondos de conocimiento*.

Todo individuo posee *fondos de conocimiento*, estos “suponen una serie de actividades que requieren conocimientos específicos de importancia estratégica para el hogar” (Moll & Greenberg, 1990, p. 323) y se encuentran accesibles a través del *capital social* y del *capital cultural* de los mismos individuos; entendiendo al *capital social* como los recursos sociales de la familia y de la comunidad a los que los miembros de la familia tienen acceso a través de las redes sociales y que les sirven como un valioso recurso

⁷ “Aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde el primer día de vida de los niños” (Vygotsky, 1978, p. 84).

⁸ Tan sólo 130 inmigrantes (2.84 %) que llegaron a Manitoba en el 2000, tenían el español como lengua materna (Manitoba Labour and Immigration: Immigration and Multiculturalism Division, 2000).

⁹ Con cultura mayoritaria me refiero a los ciudadanos y residentes canadienses que tienen como lengua materna el inglés; siendo que en Manitoba de un total de 1'103,695 habitantes, 823,910 (75%) hablan y entienden inglés como primera lengua. (Statistics Canada, 2002).

cognitivo y de conocimientos (Coleman, 1990) “abundantes y diversos” con información variada acerca de diferentes áreas dependiendo del entorno social de las familias (González et al, 1993, p. 5); y al *capital cultural* como los recursos culturales que los individuos adquieren y acumulan a través del tiempo y que pueden ser utilizados de manera positiva para obtener ventajas sociales y éxitos educativos (Bourdieu, 1977).

1.5.3 Fondos lingüísticos de conocimiento

El lenguaje y las prácticas de lectoescritura en el hogar en la lengua nativa también representan una gran riqueza, pero al igual que los *fondos de conocimiento*, el *capital social* y el *capital cultural*, la lengua materna es menospreciada y no es tomada en cuenta por el sistema escolar para el desarrollo de las prácticas de lectoescritura en una segunda o tercera lengua. Smith (2001, p. 257) extiende el término de *fondos de conocimiento* a ‘*fondos de conocimiento lingüístico*’; éste término “comprende lo que los hablantes conocen de su(s) lenguaje(s), incluyendo cómo los lenguajes son aprendidos y usados [mi traducción]”.

Es importante enfatizar que el desarrollo de la lectoescritura en una segunda lengua, se ve beneficiado por los *fondos de conocimiento lingüístico* y que este conocimiento previo ayuda en la creación de significado y del entendimiento del cómo, la sociedad usa el lenguaje para representar el significado; esto es “...aprenden el lenguaje a la vez que usan el lenguaje para aprender [mi traducción]” (Goodman & Goodman, 1990, p. 231).

1.5.4 El papel del mediador

Los niños aprenden al lado de un *mediador*, que es normalmente un miembro del hogar, de la familia o de la sociedad, con más experiencia y conocimientos. El papel del *mediador* es ayudar y apoyar al niño a “iniciarse en nuevas prácticas culturales o en

guiarlos en el aprendizaje de nuevas habilidades [mi traducción]” (Gregory, Long y Volk, 2004, p. 7). El mediador comparte e “intercambia los *fondos de conocimiento*” con el aprendiz (Moll & Greenberg, 1990, p. 344).

El concepto de *mediador* originalmente tiene sus raíces en los estudios de L. S. Vygotsky (1978), quien propuso que la elaboración individual de significado era el resultado de la interacción del individuo con otros y con su medio social y cultural en un momento histórico determinado. Moll (1990, p. 11) explica que los individuos utilizan “herramientas y signos culturales (como el habla, la lectoescritura, matemáticas) para mediar las interacciones entre ellos y su alrededor [mi traducción]”.

Por su parte Díaz, Neal y Amaya-Williams (1990) explican que en la zona de desarrollo próximo¹⁰ (ZDP) el aprendizaje se da en cooperación. El aprendiz y el *mediador* se comprometen en la solución de problemas en conjunto y ambos comparten conocimientos y responsabilidad de la tarea que se encuentran realizando. El *mediador* es libre de aprender en colaboración con el aprendiz, al mismo tiempo que promueve, apoya y ayuda en el aprendizaje de este (Goodman & Goodman, 1990).

El *mediador*, como sugiere Vygotsky (1978), puede ser un compañero (colega o par) más capaz o un adulto, incluso los mismos niños, hermanos, amigos o compañeros, que actúan como tutores “ayudando a los compañeros menos competentes, a aprender alguna habilidad relativamente sencilla [mi traducción]” (Tudge, 1990, p. 155); este tipo de *mediación* entre compañeros no debe ser menospreciada, ni rechazada.

Para Goodman y Goodman (1990, p. 232), padres, maestros, parientes, compañeros, hermanos y otros miembros de la comunidad son, o pueden ser, “compañeros

¹⁰ La distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución de problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la solución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p. 86).

esencialmente comunicativos” que ayudan a los aprendices a “ser entendidos y a entender [mi traducción]”. Los aprendices poseen entonces el control de su aprendizaje y éste es ‘liberado’ por el *mediador* (Freire, 1970).

En este estudio busco el papel de la familia como mediador en las prácticas de lectoescritura, por lo cual el concepto de *mediador* y de *mediador de lectoescritura*, este último definido por Baynham (1995, p. 39, 59) “como una persona que hace disponibles sus habilidades de lectoescritura a otros, en una manera formal o informal, para que estos puedan lograr propósitos específicos de lectoescritura [mi traducción]”, guiaran mi entendimiento.

1.5.5 Principales estudios en el área de investigación

G. Li (2002) estudió y documentó las prácticas de lectoescritura en el hogar de cuatro niños inmigrantes de China considerando el contexto del hogar como un medio ambiente importante para el aprendizaje donde el lenguaje y las prácticas de lectoescritura se encuentran inmersas en un sistema de normas y valores culturales que acompañan las experiencias y prácticas verbales, de lectura y escritura, relacionadas directamente con el capital físico y social de cada una de las familias participantes.

G. Li encontró que un medio ambiente en el hogar con acceso a impresos es un factor determinante en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los niños y que los padres traen consigo ciertos ideales y valores establecidos acerca de la lectoescritura en su país, que influyen directamente en el aprendizaje de las prácticas de lectoescritura de sus hijos en Canadá y que por lo tanto, los niños sufren un conflicto cultural y escolar difícil de resolver. Por otra parte también encontró que diferentes tipos de limitaciones lingüísticas, laborales, falta de conocimiento de prácticas sociales de los canadienses ya

que crean redes sociales con otros inmigrantes chinos y del sistema escolar; influyen directamente en la integración o falta de integración de los niños al sistema escolar, a pesar de que los padres de familia en su estudio le dan un gran valor a la educación escolar.

Por su parte, Vance (2005) a través de su estudio, en México, acerca de la influencia que tienen los papás mexicanos en el proceso de adquisición de la lectoescritura de sus hijos, explica que las prácticas de lectura y escritura de los padres afectan directamente a las prácticas de lectoescritura de los hijos porque el proceso de aprender a leer y a escribir empieza en la casa; argumentando que “el ejemplo de ambos, madre y padre es muy importante” y que es más probable que los hijos tengan éxito escolar “si tienen el ejemplo y el acceso a material de lectura en sus hogares [mi traducción]” (2005, p. 142).

Vance explica que es posible que exista una discontinuidad entre hogar y escuela por la diferencia en el tipo de material al que tienen acceso los niños en uno y otro lugar; lo cual concuerda con el estudio de G. Li (2002, p. 27) cuando explica que existe un “llamado a examinar las prácticas de lectoescritura deconstructivamente en el ambiente social y familiar para contribuir al entendimiento de la discontinuidad y proveer un punto de vista profundo para solucionar algunos de los problemas en la educación contemporánea de la lectoescritura [mi traducción]”.

Duke y Purcell-Gates (2003) por su parte, proponen que los fondos de conocimiento de las familias sean usados de forma constructiva para crear un puente entre las prácticas de lectoescritura del hogar –lo conocido- y la escuela –lo desconocido y Taylor (1983) propone que al llevar tarea a casa, los niños juegan un rol activo en la

inclusión de prácticas de lectoescritura en el hogar, lo que Duke y Purcell-Gates llaman ‘crear un puente’, al compartirlas con sus padres y por lo tanto contribuir a estrechar la distancia entre lo que se lee y escribe en casa y lo que se lee y escribe en la escuela. A este respecto Vance (2005) encontró que la tarea es la única práctica de lectoescritura en la que todos los padres de familia de su estudio se comprometen a ayudar a sus hijos, aunque en muchas ocasiones tan sólo las revisan; actuando así como maestros suplementarios y no como mediadores.

Por su parte Smith, Jiménez y Martínez-León (2003, p. 776-777) al explorar las prácticas de lectoescritura en las escuelas mexicanas, encontraron que los padres de familia se preocupaban por las prácticas de escritura de sus hijos y no de las prácticas de lectura; al parecer “el punto de vista de los padres acerca de la lectura parecía ser compartida con un discurso auto-crítico, que circula ampliamente en los medios nacionales, que México no es un país de lectores [mi traducción]”. Al respecto, Vance habla del concepto “*ambiente de lectura* en el hogar y lo basa en dos criterios, (1) una variedad de material de lectura en el hogar y (2) un hogar en el cual al menos uno de los padres lee regularmente por placer [mi traducción]” (2005, p. 81-82), encontrando que los padres de familia ven el aprender a leer y escribir como un instrumento que les proveerá de mejoras económicas en el futuro, así como de habilidades para intercambiar ideas, aplicar conocimientos, expresarse, aprender acerca de su herencia cultural, entre otras y que la lectura –especialmente en el hogar- es subestimada y a pesar de ser una pieza importante en sus vidas, ellos no la perciben así.

Taylor (1983; 1997) describe a la familia como la principal fuente de las prácticas de lectoescritura, sin importar la identidad étnica o racial, la situación socioeconómica y

los recursos sociales e intelectuales que poseen; Taylor (1983) explica que las familias suelen conservar tradiciones familiares de lectoescritura que son visibles a través de rituales y rutinas del uso del lenguaje escrito, sin embargo las prácticas de lectoescritura en la familia evolucionan constantemente para adaptar las experiencias diarias de padres e hijos reestructurando, en consecuencia, las rutinas del uso del lenguaje. El papel que juega la familia, es vital para el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura (G. Li, 2002) y a través del estudio de la lectura y escritura en el hogar de familias inmigrantes se puede observar que las prácticas culturales, que incluyen las experiencias de las prácticas de lectoescritura, el rol de la cultura y los fondos de conocimiento, reflejan una discontinuidad entre la sociedad y las familias chinas; “el contexto sociocultural de las familias inmigrantes de China cambia rápidamente y pone los valores del contexto de la familia tradicional en conflicto con los valores que emergen cuando una familia migra a una contexto social nuevo y diferente [mi traducción]” (2002, p. 19).

Por su parte Kelly, Gregory y Williams (2001) estudian las prácticas de lectoescritura de familias inmigrantes en el hogar y muestran la existencia de transmisión de estilos y valores literarios de padres a hijos como procesos sociales, en los cuales las experiencias de la lectura y la escritura son mediadas por los miembros de la familia. El hogar es central para la creación de redes sociales, porque el hogar “es el lugar donde los miembros de la familia se interconectan a una más amplia gama de experiencias que ayudan a moldear sus personalidades, sus relaciones con otros y con la comunidad [mi traducción]” (Bhola, 1996, citado en G. Li, 2002, p. 28). G. Li encontró esa misma transmisión de valores culturales en las prácticas de lectoescritura en las familias inmigrantes de China y consistentemente Taylor (1983, p. 13), en estudios anteriores,

encontró que la mediación es moldeada por experiencias previas, explicando que el proceso de mediación es “activo y reactivo porque todos los miembros de la familia son influenciados por los cambios dinámicos de la vida familiar causados por la inclusión de cualquier otro niño en el grupo [mi traducción]” y añadiendo, que la manera en que los padres median la lectoescritura de sus hijos es diferente no sólo entre familias, sino también dentro de cada familia.

Las experiencias personales, del hogar y la escuela, también son un factor determinante en la mediación de las prácticas de lectoescritura en el hogar. Taylor (1983) encontró que la forma en que los padres comparten sus propias experiencias de lectoescritura se encuentra directamente relacionadas a sus biografías, estilos educativos y valores puestos en estos mismos, “la transmisión de habilidades y valores de lectoescritura ilustra que la mediación de experiencias pasadas es un proceso idiosincrásico que puede resultar en muy diferentes experiencias para cada niño, quienes no obstante, son exitosos en aprender a leer [mi traducción]” (1983, p.13). Al respecto Vance (2005) explica que los padres de familia de su estudio, a pesar de su bajo nivel económico y educativo, le dan un alto valor a la educación de sus hijos y relacionan directamente la educación con un mejor futuro económico, “hayan o no tenido experiencias positivas o negativas mientras estudiaban a leer y escribir, los datos indican que los siete padres están ansiosos por que sus hijos aprendan a leer y escribir bien [mi traducción]” (Vance, 2005, p. 137).

Sin embargo Heath (1983, citado en Baynham 1995) explica que el nivel económico de los padres de familia influye directamente en las prácticas de lectoescritura ya que éstas “se construyen de diferente manera en subgrupos de una sociedad dada [mi

traducción]” (1983, p. 119) y sugiere que los padres de familia pertenecientes a la clase media introducen a sus hijos a formas de significado acordes a la forma que propone el sistema escolar.

Por su parte Sullivan (2006), investigó las prácticas de lectoescritura en el hogar de los miembros de tres familias transnacionales mexicanas, en México, donde para poder entender “la construcción social de las prácticas de lectoescritura y su inclusión en la vida de éstas familias transnacionales [mi traducción]” (2006, 161) estudió sus prácticas de lectura y escritura desde diferentes ámbitos de la vida; encontrando que la migración transnacional afecta la actitud y las prácticas en torno a la lectoescritura y que en respuesta a la ausencia y sacrificio de los padres inmigrantes, los niños responden con un incremento en su responsabilidad en cuanto a su educación escolar.

Al mismo tiempo, Sullivan encontró que debido al fenómeno del transnacionalismo las familias incorporaron prácticas digitales de lectoescritura y comenzaron a mostrar un mayor interés por el inglés. Aunque también encontró que un efecto negativo de dicho fenómeno, es la ausencia de los padres quienes solían jugar un papel importante en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas de la escuela -consistente con los hallazgos de Vance- y que ese vacío no encuentra un sustituto que provea ese conocimiento en la ausencia de los papás.

Sin embargo estudios como el de Taylor (1983) nos muestran que los hermanos mayores pueden ser también, en muchas ocasiones, mediadores a través de sus propias experiencias que influyen de manera directa o indirecta en los hermanos menores porque los niños aprenden a usar la lectoescritura en la mediación de sus relaciones sociales, al mismo tiempo que aprenden acerca de las diferentes prácticas sociales porque “la

lectoescritura le da al niño tanto estatus, como identidad al volverse un medio para compartir experiencias” y es al mismo tiempo un “artefacto altamente valorado en la vida familiar que se vuelve la materia prima de las escuelas [mi traducción]” (1983, p. 54, 87).

En cuanto a redes sociales, G. Li (2002) explica que la integración social de las familias inmigrantes a su comunidad a través de la creación de relaciones sociales es de vital importancia para el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los niños porque al tener redes sociales en la comunidad mayoritaria, pueden buscar apoyo y recursos de maestros, compañeros, consejeros, trabajadores sociales, líderes de la comunidad y otros. “Se necesita establecer un capital social para romper su aislamiento de las comunidades multidimensionales en la sociedad canadiense, de modo que haya más oportunidades para las interacciones socio-culturales y lingüísticas [mi traducción]” (2002, p.146-147) que de otra manera los mantienen al margen de las mismas.

Finalmente G. Li (2002) encontró que los medios de comunicación son una forma de capital social contradictorio porque que en una familia, que participo en su estudio, representó una limitante para el desarrollo del lenguaje por la falta de interacción social, mientras que en dos familias más representó un recurso valioso para aprender acerca de la cultura Canadiense y del lenguaje, al ser una actividad que se comparte en familia y que además se orienta al aprendizaje.

1.6 Revisión bibliográfica sobre Inmigración

1.6.1 Inmigración en Canadá

Canadá es una nación de inmigrantes y hoy en día es casa para individuos de más de 240 países (Citizenship and Immigration Canada, 2003). En 1994 se estableció

Inmigración y Ciudadanía Canadá (CIC), que es el organismo gubernamental encargado de otorgar los servicios necesarios para fomentar e incrementar, de forma controlada, la inmigración y refugio en Canadá con el objetivo de modelar al futuro ciudadano Canadiense.

La política migratoria de Canadá va mas allá del ideal romántico de crear un país con gran diversidad cultural; los inmigrantes son necesarios para que el país se mantenga con un crecimiento demográfico que le permita que la economía se mantenga estable y activa. El mismo CIC (2000) reconoce que la inmigración es un factor importante que contribuye al crecimiento y prosperidad de la población y de la fuerza laboral de Canadá.

Desde Junio 28 del 2002, el programa de inmigración de Canadá se basa en las regulaciones propuestas por la ley de Inmigración y Protección a los Refugiados (IRPA), existiendo tres categorías de residente permanente que se describen a continuación, reunificación familiar, inmigración económica y refugiados (Citizenship and Immigration Canada, 2004).

Residente permanente significa una persona que ha adquirido el estatus de residencia permanente y no ha perdido, subsecuentemente, el estatus bajo la sección 46.

Reunificación familiar

12. (1) Un nacional extranjero, puede ser seleccionado como miembro de la clase familiar bajo las bases de su relación como cónyuge, pariente, niño, padre u otro que sea parte de la familia de un ciudadano o residente permanente Canadiense.

Inmigración Económica

(2) Un nacional extranjero puede ser seleccionado como miembro de la clase económica en base a sus habilidades de convertirse económicamente estable en Canadá.

Refugiados

(3) Un nacional extranjero, dentro o fuera de Canadá, puede ser seleccionado como una persona que bajo esta Ley sea un refugiado o una persona en situación similar, tomando en cuenta la tradición humanitaria de Canadá con respecto a desplazamiento y persecución [mi traducción] (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

Canadá tiene una política de inmigración activa y abierta que recibe inmigrantes de todas partes del mundo a partir de 1962, fecha cuando se eliminó el requisito de nación de origen como criterio de admisión, que permitía exclusivamente la inmigración de ciudadanos de Estados Unidos, Gran Bretaña y Europa (Boyd and Vickers, 2000), lo que ha sido conocido como una política basada en criterios de país de origen y origen racial. A partir de 1967 las políticas de inmigración han basado su criterio en el mercado laboral, con modificaciones a la ley de inmigración como la de 1978 que estableció que año con año sean revisadas las metas de inmigración y aprobadas por el parlamento (Roy, 1997).

Actualmente Canadá tiene una política multicultural establecida en 1971, cuando el gobierno de Pierre Trudeau firmó la Ley Canadiense de Multiculturalismo que reconoce, promueve y celebra que Canadá es un país con una gran diversidad cultural y racial, que respeta la libertad de preservar y compartir la herencia cultural (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

El número de nuevos inmigrantes que recibe el país es establecido año con año de acuerdo a políticas internas del gobierno canadiense con la intención de tener un crecimiento ordenado y accesible para el país (Citizenship and Immigration Canada, 2005).

Los objetivos de la política de inmigración de Canadá son,

- (a) permitir que Canadá consiga los máximos beneficios sociales, culturales y económicos de la inmigración;
- (b) enriquecer y consolidar la estructura social y cultural de la sociedad Canadiense, mientras que respeta el carácter federal, bilingüe y multicultural de Canadá;
- (b.1) apoyar y asistir al desarrollo de las comunidades minoritarias con idiomas oficiales de Canadá;

- (c) apoyar el desarrollo de una economía canadiense fuerte y prospera, en la cual las ventajas de la inmigración se compartan a través de todas las regiones de Canadá;
- (d) ver que las familias se reúnan en Canadá;
- (e) promover el éxito en la integración de los residentes permanentes en Canadá, mientras que se reconoce que la integración implica obligaciones mutuas para los nuevos inmigrantes y la sociedad canadiense;
- (f) apoyar, a través de estándares consistentes y procesos con prontas respuestas, el logro de las metas de inmigración establecidas por el gobierno de Canadá en consulta con las provincias;
- (g) facilitar la entrada a visitantes, estudiantes y trabajadores temporales con propósitos tales como el comercio, turismo, entendimiento internacional y cultural, actividades educativas y científicas;
- (h) proteger la salud y la seguridad de los canadienses y mantener la seguridad de la sociedad canadiense;
- (i) promover la justicia y la seguridad internacional, fomentando el respeto por los derechos humanos y negando el acceso a territorio canadiense a las personas que sean criminales o que impliquen un riesgo de seguridad; y
- (j) trabajar en cooperación con las provincias para asegurar el reconocimiento de las credenciales extranjeras de los residentes permanentes y su más rápida integración a la sociedad [mi traducción] (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

Para asegurarse de que los futuros residentes permanentes en la clase de *inmigración económica* –trabajadores calificados federales, empresarios, inversionistas y trabajadores autónomos, cuenten con los requisitos para adaptarse y establecerse exitosamente en Canadá, se estableció un sistema de puntos que se asegura que los solicitantes cuenten con la educación, competencia lingüística en inglés y/o francés, experiencia laboral, edad, oferta de trabajo (no indispensable), adaptabilidad, características económicas específicas, buen estado de salud y antecedentes no penales (Citizenship and Immigration Canada, 2003).

Según Reilly-King (2002, p. 8) los inmigrantes se han vuelto una ‘mercancía del mercado laboral’ necesaria para poder sostener el crecimiento demográfico, y mantener y expandir la economía; encubierto por la política multicultural del gobierno canadiense.

De acuerdo a información obtenida del departamento de Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC, 2005) y basado en el criterio de selección de la Constitución

de 1867, la Ley de Ciudadanía y el IRPA, Canadá recibió en el 2005 a 262,236 residentes permanentes, de los cuales 219,684 pertenecen a la categoría de inmigrantes (156,310 provienen de la clase económica y 63,352 de la clase familiar) y 35,768 pertenecen a la categoría de refugiados y 6,806 a otros no especificados por CIC.

1.6.2 Inmigración de mexicanos en Canadá

La inmigración mexicana en Canadá tiene una historia relativamente corta (Da, 2002) y es diferente a la inmigración mexicana en Estados Unidos. La inmigración a Estados Unidos comenzó a principios del siglo XX y la mayoría de los migrantes pertenecen a la clase rural o trabajadora; los flujos migratorios de mexicanos hacia Estados Unidos han sido uno de los más estudiados por su importancia en número, en el 2000 el número de residentes mexicanos en Estados Unidos era de 8.7 millones¹¹ (INEGI, 2000).

El número de inmigrantes mexicanos en Canadá ha ido creciendo de una manera sostenida; en la Tabla 4 se puede ver que entre 1961 y 1970 el número de inmigrantes mexicanos en Canadá era de 2,140, teniendo un crecimiento explosivo en el periodo de 1991 a 2001 del 846.49% (Statistics Canada, 2003).

¹¹ Al 2006 éste número ha cambiado, pero no se cuenta con el conteo estadístico actualizado por que el censo nacional de población en México es llevado a cabo cada 10 años por el INEGI.

Tabla 1.4

Estatus de los inmigrantes y periodo de inmigración (10A) y lugar de nacimiento de los encuestados (260), inmigrantes y residentes no-permanentes, en Canadá, Provincias, Territorios, Censo Áreas Metropolitanas y Censo Aglomeraciones, Censo 2001- 20% Datos de la Muestra. Tabla seccionada a datos de América de Norte y Centro América (Statistics Canada, 2003)

| TITLE | Immigrant Status and Period of Immigration (10A) | | | | | | | | | |
|--------------------------------------|--|----------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|-------------------------|
| | Total - Immigrants and non-permanent residents | Immigrant population | Before 1961 | 1961-1970 | 1971-1980 | 1981-1990 | 1991-2001 | 1991-1995 | 1996-2001 | Non-permanent residents |
| Total - Place of birth of respondent | 5,647,125 | 5,448,480 | 894,465 | 745,565 | 936,275 | 1,041,495 | 1,830,680 | 867,355 | 963,325 | 198,640 |
| Americas | 883,530 | 837,055 | 47,835 | 106,875 | 217,355 | 213,490 | 251,495 | 136,320 | 115,175 | 46,480 |
| North America | 258,855 | 238,350 | 34,945 | 46,980 | 62,955 | 41,990 | 51,485 | 21,715 | 29,770 | 20,505 |
| Greenland | 65 | 60 | 20 | 10 | 10 | 15 | 15 | 10 | 0 | 0 |
| Saint Pierre and Miquelon | 375 | 370 | 120 | 90 | 115 | 15 | 35 | 20 | 20 | 0 |
| United States | 258,420 | 237,920 | 34,810 | 46,880 | 62,835 | 41,965 | 51,440 | 21,695 | 29,745 | 20,500 |
| Central America | 116,500 | 108,085 | 1,595 | 2,660 | 8,015 | 47,610 | 48,210 | 28,765 | 19,445 | 8,405 |
| Belize | 1,395 | 1,385 | 30 | 120 | 295 | 575 | 360 | 85 | 280 | 10 |
| Costa Rica | 2,500 | 2,230 | 30 | 60 | 75 | 850 | 1,220 | 610 | 605 | 270 |
| El Salvador | 39,200 | 38,460 | 15 | 60 | 1,145 | 23,780 | 13,455 | 10,690 | 2,770 | 740 |
| Guatemala | 14,095 | 13,680 | 40 | 125 | 930 | 6,215 | 6,360 | 4,360 | 2,000 | 415 |
| Honduras | 4,505 | 4,340 | 0 | 50 | 355 | 1,190 | 2,735 | 1,690 | 1,050 | 170 |
| Mexico | 42,740 | 36,225 | 1,445 | 2,140 | 4,865 | 9,660 | 18,115 | 6,650 | 11,465 | 6,525 |
| Nicaragua | 9,535 | 9,380 | 0 | 45 | 125 | 4,695 | 4,510 | 3,560 | 950 | 155 |
| Panama | 2,520 | 2,400 | 30 | 60 | 220 | 640 | 1,450 | 1,130 | 325 | 125 |

El incremento de la migración mexicana a Canadá se atribuye a diferentes eventos como la firma del Programa de Trabajadores Agrícolas mexicanos de Temporada (PTAMT) firmado entre los gobiernos de México y Canadá en 1974, que fomentó la inmigración temporal de trabajadores del campo mexicanos a Canadá. El objetivo de dicho programa, es satisfacer las necesidades de los granjeros y trabajadores entre los dos países y asegurar que las leyes migratorias se cumplan, que se protejan los derechos de los trabajadores, que se seleccione a personal competente, ya sean hombres o mujeres

campesinos, jornaleros o con trabajos relacionados a la agricultura, con experiencia mínima de 5 años y escolaridad mínima de tercero de primaria y máxima de tercero de secundaria que no busque radicar en Canadá permanentemente (Subsecretaria de Empleo y Política Laboral: Coordinación General de Empleo, n.d.).

Hoy en día las provincias de Ontario, Québec, Manitoba, Alberta y la Columbia Británica reciben aproximadamente 10,500 trabajadores mexicanos al año. Los contratos son firmados por un mínimo de diez semanas y un máximo de diez meses con opción a ser nominados por los empleadores para el siguiente año; las estadísticas dicen que el 70% de los trabajadores son nominados y que por lo tanto “la participación de nuevos trabajadores es limitada [mi traducción]” (Department of Foreign Affairs and International Trade, n.d.; Secretaria de Empleo y Política Laboral, n.d.).

El PTAMT intenta sustituir la inmigración ilegal, solucionar la escasez de trabajadores en el sector laboral agrícola, evitar la inmigración de “personas no deseadas” y la protección de la mano de obra doméstica (Basok, 2000, p. 216).

El regreso¹² de una gran parte de los hijos o nietos de la comunidad Menonita que emigró a México a principios del siglo pasado, obligados por las políticas de lenguaje y de educación que imponía la educación monolingüe en inglés, prohibía las escuelas Menonitas y exigía el servicio militar. Sin embargo debido a las crisis económicas y a la decadencia de la agricultura en México, entre la década de 1980 y 1990 regresó una importante parte de la población Menonita¹³ fue repatriada por el gobierno Canadiense (Mueller, 2005).

¹² La mayoría de la población Menonita que regresó a Canadá se estableció en las provincias de Manitoba, Ontario y Alberta (Mueller, 2005).

¹³ Se estima que regresaron, al menos, 40,000 Menonitas nacidos en Latino América, muchos de los cuales nacieron en México.

El Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) firmado en México el 14 y 17 de diciembre de 1992 y que entró en vigor el 1 de enero de 1994, ha sido otro factor que ha fomentado el incremento de la inmigración mexicana en Canadá. El TLCAN es un acuerdo regional entre los gobiernos de Canadá, Estados Unidos y México para crear una zona de libre comercio que elimine obstáculos al comercio y facilite la circulación transfronteriza de bienes y servicios promoviendo las condiciones de competencia leal, aumentando las oportunidades de inversión, protegiendo y haciendo valer los derechos de la propiedad intelectual, creando procedimientos para la aplicación y cumplimiento del mismo TLCAN y finalmente, estableciendo lineamientos para la cooperación trilateral, regional y multilateral para beneficiar al TLCAN (Secretariado del TLCAN, 2004). No solo bienes sino también personas, se movilizan debido al TLCAN; que “asegura el derecho a profesionales capacitados ‘bien educados’ en 63 profesiones a trabajar temporalmente en el espacio del TLCAN y garantiza los privilegios existentes de transferencias dentro de las empresas y viajes de negocios entre los tres países [mi traducción]” (Meyers and O’Neal, 2004, p. 2).

En la Tabla 5 se pueden ver los flujos de los trabajadores temporales en la categoría de Non-TLCAN [Non-NAFTA] y trabajadores profesionales TLCAN [NAFTA] de México, Estados Unidos y Canadá. En lo que respecta a los flujos en Canadá, a pesar de que los números de inmigrantes que no pertenecen al TLCAN son mayores, se puede ver un incremento considerable de 197.1% en los inmigrantes profesionales bajo el TLCAN provenientes de México, de 34 en 1994 a 101 en el 2001¹⁴.

¹⁴ A la fecha este número se debe de haber modificado, pero no se cuenta con datos actualizados al 2006.

Tabla 1.5

Flujo de Trabajadores temporales y profesionales del TLCAN a Canadá provenientes de Estados Unidos y México, Años Fiscales 1994 y 2001 (Meyers and O'Neil, 2004)

| Type of entry | FY1994 | | FY2001 | |
|---------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | US | Mexico | US | Mexico |
| Non-NAFTA workers | 16,791 | 5,207 | 15,613 | 11,011 |
| Management | 1,053 | 4 | 592 | 11 |
| Professional | 8,058 | 104 | 7,895 | 162 |
| Skilled and technical | 4,896 | 28 | 4,879 | 83 |
| Intermediate and clerical | 856 | 4,848 | 658 | 10,465 |
| Elementary and labourers | 396 | 13 | 332 | 35 |
| Not stated | 1,532 | 210 | 1,257 | 255 |
| NAFTA professionals | 6,385 | 34 | 8,236 | 101 |

Source: Unpublished data provided by Citizenship and Immigration Canada.
Note: Numbers reflect individuals granted work authorization.

La distribución de la riqueza de forma poco equitativa, la constante devaluación de la moneda mexicana y la inestabilidad económica en México, han sido otros factores que han fomentado el incremento de la migración de mexicanos a Canadá, impactando directamente a la clase media que inmigra dentro de la clase económica.

Movimientos sociales como el del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), la persistente violación en cuanto a derechos humanos, violencia hacia las mujeres, falta de garantías para ejercer la libertad de expresión, detenciones arbitrarias, tortura, maltrato, impunidad y mal uso del sistema judicial, son causa de inmigración y solicitud de refugio al gobierno de Canadá (Da, 2002; Amnesty International Report, 2005).

En la Tabla 6 se puede ver que en 1998 México registró un incremento del 55% en la solicitud de refugio y que para el 2004 México se encuentra, ya como el segundo país con solicitantes de refugio en Canadá después de Colombia (Citizenship and Immigration Canada, 2005).

Tabla 1.6

Flujo anual de solicitantes de refugio, adultos mayores de 18 y más años de edad, por país como fuente principal (CIC, 2005)

| Source countries | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| Colombia | 57 | 67 | 88 | 254 | 514 | 901 | 1,164 | 1,870 | 1,484 | 2,724 |
| Mexico | 453 | 713 | 799 | 876 | 910 | 1,053 | 1,302 | 1,599 | 1,930 | 2,040 |
| China, People's Republic of | 738 | 869 | 1,154 | 2,001 | 2,626 | 2,191 | 2,705 | 2,025 | 1,429 | 1,429 |
| Sri Lanka | 1,670 | 1,998 | 1,879 | 1,961 | 2,183 | 2,322 | 2,247 | 1,324 | 984 | 884 |
| India | 1,167 | 1,324 | 1,208 | 1,089 | 1,269 | 1,319 | 1,304 | 1,050 | 964 | 880 |
| Pakistan | 818 | 854 | 1,007 | 1,415 | 1,977 | 2,469 | 2,338 | 2,455 | 2,882 | 670 |
| Costa Rica | 57 | 66 | 79 | 145 | 398 | 252 | 547 | 1,173 | 1,322 | 490 |
| Nigeria | 267 | 362 | 423 | 554 | 488 | 807 | 610 | 550 | 538 | 441 |
| Peru | 251 | 148 | 259 | 222 | 284 | 339 | 541 | 746 | 388 | 370 |
| Congo, Democratic Republic of | 437 | 820 | 595 | 426 | 514 | 691 | 835 | 421 | 295 | 279 |
| Iran | 1,411 | 1,324 | 934 | 626 | 654 | 636 | 548 | 266 | 248 | 271 |
| Somalia, Democratic Republic of | 931 | 524 | 344 | 335 | 293 | 439 | 385 | 191 | 233 | 270 |
| Israel | 785 | 805 | 289 | 216 | 158 | 160 | 301 | 394 | 344 | 251 |
| Bangladesh | 698 | 579 | 413 | 298 | 259 | 277 | 304 | 253 | 541 | 234 |
| Turkey | 123 | 129 | 155 | 251 | 389 | 824 | 1,309 | 835 | 323 | 205 |
| Guyana | 58 | 73 | 105 | 152 | 194 | 254 | 380 | 414 | 408 | 201 |
| Venezuela | 707 | 223 | 73 | 58 | 67 | 61 | 115 | 216 | 380 | 182 |
| Russia | 353 | 422 | 445 | 545 | 738 | 566 | 312 | 208 | 179 | 142 |
| Algeria | 615 | 481 | 722 | 676 | 461 | 383 | 465 | 105 | 66 | 58 |
| Zimbabwe | 3 | 11 | 13 | 11 | 39 | 174 | 2,193 | 86 | 41 | 57 |
| Chile | 1,172 | 1,780 | 33 | 29 | 36 | 53 | 73 | 74 | 53 | 50 |
| Argentina | 48 | 51 | 56 | 82 | 285 | 1,100 | 742 | 428 | 114 | 49 |
| Hungary | 44 | 86 | 227 | 751 | 1,039 | 1,643 | 2,960 | 249 | 39 | 26 |
| Czech Republic | 8 | 116 | 933 | 43 | 40 | 36 | 31 | 14 | 16 | 11 |
| Top 10 source countries | 10,097 | 11,066 | 9,676 | 10,494 | 12,424 | 14,629 | 18,357 | 13,627 | 12,482 | 10,207 |
| Other countries | 9,098 | 8,360 | 9,097 | 9,148 | 11,972 | 14,527 | 15,911 | 11,867 | 10,327 | 8,019 |
| Total | 19,195 | 19,426 | 18,773 | 19,642 | 24,396 | 29,156 | 34,268 | 25,494 | 22,809 | 18,226 |

* For refugee claimants, source country refers to the principal country of alleged persecution (COAP).

Finalmente, estudios de idiomas (inglés o francés), intercambios académicos, estudios universitarios y de postgrados, son otra causa que ha motivado los flujos migratorios entre México y Canadá. En la Tabla 7 se puede ver que México se encuentra

entre los diez países con mayor número de estudiantes en Canadá ubicándose en el 6° lugar.

Tabla 1.7

Flujo anual de estudiantes extranjeros por país como fuente principal (CIC, 2005)

| Source countries | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 |
|--------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Number | | | | | | | | | |
| Korea, Republic of | 4,280 | 7,888 | 8,478 | 3,671 | 6,407 | 10,682 | 13,311 | 13,755 | 12,995 | 12,304 |
| China, People's Republic of | 893 | 1,208 | 1,006 | 1,772 | 3,614 | 5,635 | 9,948 | 10,577 | 9,535 | 6,988 |
| Japan | 4,619 | 5,668 | 5,841 | 5,513 | 5,760 | 5,598 | 6,452 | 5,873 | 5,263 | 4,868 |
| United States | 3,537 | 3,714 | 3,926 | 4,156 | 4,507 | 4,947 | 4,787 | 4,087 | 3,808 | 3,809 |
| France | 1,988 | 2,425 | 2,871 | 3,108 | 3,715 | 4,057 | 4,066 | 3,378 | 3,323 | 3,480 |
| Mexico | 1,114 | 1,371 | 1,993 | 2,639 | 3,006 | 4,200 | 4,783 | 3,565 | 2,097 | 2,106 |
| Germany | 1,099 | 1,287 | 1,395 | 1,409 | 1,587 | 1,923 | 1,959 | 1,843 | 1,607 | 1,756 |
| Taiwan | 2,284 | 2,575 | 2,019 | 1,923 | 2,080 | 2,359 | 2,000 | 2,073 | 1,519 | 1,747 |
| India | 303 | 360 | 336 | 424 | 630 | 763 | 1,001 | 1,623 | 1,937 | 1,588 |
| United Kingdom | 904 | 1,054 | 1,144 | 1,223 | 1,333 | 1,324 | 1,449 | 1,110 | 1,043 | 1,206 |
| Hong Kong | 1,988 | 1,781 | 1,345 | 1,190 | 1,278 | 1,491 | 1,463 | 1,374 | 1,238 | 1,114 |
| Brazil | 368 | 488 | 643 | 1,004 | 1,290 | 1,626 | 1,771 | 1,264 | 604 | 750 |
| Colombia | 301 | 499 | 803 | 1,355 | 1,461 | 977 | 674 | 516 | 310 | 217 |
| Top 10 source countries | 22,706 | 28,971 | 30,018 | 26,769 | 33,470 | 42,518 | 50,540 | 48,148 | 43,322 | 39,852 |
| Other countries | 9,853 | 10,930 | 12,409 | 14,077 | 17,031 | 18,518 | 20,331 | 18,262 | 16,879 | 16,684 |
| Total | 32,559 | 39,901 | 42,427 | 40,846 | 50,501 | 61,036 | 70,871 | 66,410 | 60,201 | 56,536 |

1.7 Transnacionalismo migratorio

Canadá es un país donde se han incrementado el fenómeno del transnacionalismo y donde se supone éste continuará siendo un rasgo característico de la sociedad canadiense –aunque poco estudiado- debido a que los migrantes son una constante en crecimiento fomentando por la política abierta de inmigración. Goldring, Henders y Vandergeest, (2003) explican que los migrantes que llegan a Canadá organizan cada vez mas sus vidas *transnacionalmente*, gracias a las actividades y prácticas sociales,

económicas y políticas, y a las herramientas y tecnologías de comunicación (ICT), a través de fronteras nacionales.

Basch, Schiller y Blanc-Szanton (1994) definieron el término *transnacionalismo* como un proceso a través del cual los transmigrantes¹⁵ logran construir y mantener sus relaciones sociales, económicas y políticas entre el país de origen y el país receptor creando un espacio que logra atravesar las fronteras nacionales.

Para entender mejor el concepto *transnacionalismo* presento las ideas de Levitt y Schiller (2004) quienes sugieren que una forma de categorizar la transnacionalidad, tomando en cuenta el contexto y el momento es, *formas transnacionales de ser*, que se refiere a las relaciones sociales y a las prácticas en que los migrantes están involucrados en un área social determinada –esto es involucrarse en prácticas y relaciones sociales que cruzan las fronteras nacionales en su vida, como las inversiones en el país de origen o el voto en el extranjero sin identificarse como miembros de un grupo transnacional y *formas transnacionales de pertenecer*, que se refiere a las acciones que relacionan a los individuos con prácticas que marcan su identidad de manera premeditada, esto sucede cuando reconocen abiertamente lo que son como miembros activos de agrupaciones y organizaciones, entre otras.

Portes (2001, p.183) propone entender el concepto de *transnacionalismo* como “una forma de adaptación económica, política y cultural que coexiste con otras formas más tradicionales [mi traducción]” y a *las actividades transnacionales* como aquellas “actividades iniciadas y sostenidas por actores no-institucionales (miembros de la sociedad civil), sean ellos grupos organizados o redes de individuos a través de fronteras

¹⁵ El transmigrante es la persona que literalmente vive su vida a través de la fronteras nacionales (Guarnizo, Portes y Haller, 2003; Goldring et al, 2003).

nacionales [mi traducción]” (2001, p. 186). Por su parte, Snel, Engbersen y Leerkes (2006, p. 289) sugieren entender las *actividades transnacionales* como “actividades entre fronteras de naturaleza económica, política o sociocultural [mi traducción]”.

Goldring et al. (2003) proponen estudiar las actividades transnacionales, en Canadá, en diferentes ámbitos de la vida *social* como el contacto y viajes a través de los cuales los migrantes se mantienen en contacto con la redes sociales y familiares en el país de origen; *cultural*, como la celebración de fiestas que representan a sus países; *religioso*, a través del estudio del mantenimiento de identidades y practicas relacionadas a los cultos del país de origen y del apoyo económico brindado a las instituciones y organizaciones que las representan; *político*, a través del voto en el extranjero y de la participación activa en movimientos o partidos políticos desde el país receptor; *económico*, a través del estudio de las remesas familiares, remesas comunales e inversiones, entre otras. Levitt et al (2003) proponen estudiar éstos ámbitos en diferentes niveles sociales, en la forma que interactúan entre sí, y en la forma en que influyen los procesos en el país de origen y en el país receptor; ya que estos ámbitos generan y otorgan a los transmigrantes, espacios concretos o mentales como territorios simbólicos, que permiten un sentimiento de pertenencia o arraigo a una entidad social conocida (Maffesoli, 2000).

Por otro lado, al estudiar las actividades transnacionales a través de diferentes ámbitos, se pretende lograr un trabajo que comparta los conocimientos obtenidos; así como lograr obtener un entendimiento y enriquecimiento interdisciplinario (Morawska, 2003) que nos lleve a entender al migrante transnacional como un individuo o comunidad que mantiene identidades y prácticas colectivas a través de fronteras nacionales (Basch et al, 1994; Portes, Guarnizo y Landolt, 1999).

Finalmente, Portes (2001) nos invita a entender el *transnacionalismo* como un concepto que da a los investigadores un punto de vista innovador para estudiar los movimientos migratorios actuales y proponer hipótesis sobre patrones de establecimiento y de adaptación.

1.7.1 Prácticas Transnacionales

Los migrantes tienen un sin número de actividades, compromisos y lazos sentimentales que se logran hacer evidentes a través de las *prácticas transnacionales*, que no sólo los unen e impactan a aquellos que dejaron atrás, si no que contribuyen a transformar las sociedades, la tecnología, los viajes y los sistemas financieros que facilitan los flujos de información, bienes y capitales en el país receptor y en el país de origen (Levitt, 2001; Vertovec, 2004) a través de las organizaciones de migrantes que efectúan *remesas colectivas*¹⁶ o *donaciones comunitarias*¹⁷ para realizar proyectos que benefician a sus comunidades de origen, entre otras prácticas transnacionales (Goldring et al, 2003; Goldring, 2004).

Los migrantes se involucran de diferente manera en las *prácticas transnacionales* velando por la economía, salud, educación y bienestar de aquellos que dejaron atrás.

“Por ejemplo, hay individuos y grupos cuyo sustento económico depende de actividades transnacionales regulares, mientras que sus vidas políticas y religiosas se enfocan en asuntos concernientes a la cultura huésped. Pero también hay migrantes que participan regularmente en prácticas transnacionales religiosas y políticas y que sólo envían dinero a los miembros de su familia o invierten en proyectos en su tierra natal ocasionalmente. Los individuos cuyas prácticas transnacionales involucran muchos sectores de la vida social, puede decirse que se comprometen *extensamente* en prácticas transnacionales, mientras que otros que participan en tan solo unas cuentas, son más *selectivos* [mi traducción]” (Levitt et al. 2003, p. 570).

¹⁶ En México se han hecho cambios estructurales para promover programas de gobierno que involucran instituciones y organizaciones que favorecen las remesas comunitarias o empresariales para favorecer proyectos que reduzcan la marginalización de comunidades con altos índices migratorios (Goldring, 2004).

¹⁷ Las remesas colectivas o donaciones comunitarias, son dinero recabado por un grupo en el país receptor para favorecer a otro grupo en el país de origen.

Las *prácticas transnacionales* ayudan a la creación y mantenimiento de vínculos entre los migrantes y sus familias en el país de origen a través de redes sociales, organizaciones y asociaciones (Levitt y Schiller, 2004) donde el rango, la frecuencia y la intensidad de éstas prácticas depende de lo que éstas comunidades comparten y del sentimiento –o no- de ser un grupo o comunidad inter-fronterizo (Levitt, 2001; Fitzgerald, 2002, citados en Sullivan, 2006).

Por otra parte, las prácticas transnacionales a través de las redes sociales también favorecen a que los transmigrantes preserven su idioma y prácticas culturales e incluso se reapropien de ellas (Barbero, 2006) mientras se adaptan funcionalmente a la cultura receptora manteniendo su medio social, su identidad local, regional y nacional en el extranjero¹⁸ (Guarnizo 2003); donde según Goldring et al. (2003) los factores a nivel macro moldean las prácticas transnacionales de los migrantes y refugiados en Canadá debido a oportunidades y condiciones políticas aquí y allá, a políticas de inmigración, tasas de cambio y acuerdos internacionales de mercado, entre otras.

1.7.2 Comunidades Transnacionales

Las *comunidades transnacionales* son densas redes sociales¹⁹ existentes a través de fronteras políticas, creadas por migrantes en su búsqueda por una mejora económica y reconocimiento social. Para Vertovec (2002) las comunidades transnacionales²⁰ de trabajadores calificados apoyan los flujos globales de capital humano o fuerza laboral móvil, que son considerados una fuga de cerebros para el país de origen y una ganancia,

¹⁸ Propuesto, inclusive, por la Ley Canadiense de Multiculturalismo (Canadian Multiculturalism Act, 1985).

¹⁹ “Para los migrantes, las redes sociales son cruciales para encontrar trabajos, alojamiento, circulación de bienes y servicios, así como apoyo psicológico e información social y económica continua (Vertovec, 2002, p. 3), estas redes sociales pueden evolucionar "en campos sociales transnacionales o esferas públicas que traspasan al país que envía y al que recibe” (Fraser 1991; Mahler 1998, citados en Levitt, 2001, p. 197).

²⁰ Entendidas más como redes de movilidad por carecer del factor permanencia a largo plazo (Vertovec, 2002).

intercambio o circulación de intelectos para el país receptor (Saxenian, 2002 citado en Levitt y Schiller, 2004; Vertovec, 2002).

Las comunidades de migrantes que poseen en promedio un capital social y cultural alto, registran altos índices de transnacionalismo por tener acceso a redes sociales e infraestructura que hace posible las actividades transnacionales (Portes, 1997; Portes et al., 1999; Portes, 2003). Estas comunidades se caracterizan por tener una vida dual donde los participantes son casi siempre bilingües, se mueven fácilmente entre diferentes culturas, mantienen casa en los dos países y persiguen intereses económicos, políticos y culturales que hacen necesaria su presencia en ambos lugares (Portes, 1996, citado en Portes, 1997); pero donde el análisis de las ventajas o desventajas de la “perdida de las relaciones ‘naturales’ culturales en territorios geográficos y sociales” no debería de ser reducido a los movimientos de ideas o códigos culturales, pero también a las prácticas sociales y económicas en la búsqueda de poder local y en la competencia de beneficiarse con alianzas con poderes externos” (Canclini, 1995, p. 229, 241).

Las comunidades transnacionales incorporan a su vida cotidiana, ideologías, prácticas, creencias e inclusive ideales políticos de las culturas de ambas naciones donde comúnmente la comunidad expulsora ve transformada sus actividades económicas ‘tradicionales’ para volverse “un lugar de descanso, un lugar donde los migrantes y sus familias pueden exhibir su estatus y ejercer demandas políticas y de poder [mi traducción]” (Massey, Goldring y Durand, 1994, p. 1501) al unirse económicamente para lograr estos proyectos y donde en las comunidades receptoras se ven cambios al formarse “vecindarios étnicos que representan un proceso de adaptación económica y transformación que permite que muchas prácticas extranjeras se mantengan en el nuevo

escenario [mi traducción]” a través del crecimiento del mercado de comida especializada, entretenimiento y productos culturales (1994, p. 1502); o sea la heterogeneidad creada por los procesos de hibridación²¹ de las prácticas culturales.

1.7.3 *Identidad (es) del migrante transnacional, derechos y obligaciones*

Hoy en día existe la tendencia por parte de los estados de aceptar que sus ciudadanos²² gocen de dobles o múltiples ciudadanía²³ promoviendo una comunidad política imaginada (Anderson, 1994, citado en Landolt, 2003) que provoca que estado, familia o pueblo, incluyan o excluyan a los migrantes transnacionales (2003). De acuerdo a Labelle y Midy (Citados en Vertovec, 2001, p. 12) la ciudadanía se encuentra “restringida, vinculada y regulada dentro de las fronteras nacionales, sin embargo en su marco jurídico-legal ésta puede ser doble o múltiple. La ciudadanía puede adquirirse, perderse o acumularse; la nacionalidad se puede combinar, conciliar o desplegar dependiendo de las circunstancias o de la situación [mi traducción]”.

Por su parte Smith (2001) propone hacer una re-conceptualización y diferenciación entre ciudadanía y membresía sin ser éstas mutuamente excluyentes y explica el término *ciudadanía* como “lazos y relaciones entre categorías de personas y estados, donde los lazos son en teoría mutuamente ejecutables y en general respetados por otros estados o impuestas por tratados internacionales” y donde el término *membresía*

²¹ Hibridación, en este contexto, es entendido como la condición humana de coexistir en culturas que se encuentran en constante proceso de transculturación (Canclini, 1995).

²² El gobierno de México, a través del Congreso, aprobó una reforma a la Constitución donde permite al mexicano por nacimiento adoptar otra nacionalidad sin perder la mexicana (Art. 37); extender la nacionalidad mexicana en el extranjero a la primera generación nacida en el extranjero, de padres mexicanos (Art. 30) y limita el desempeño de cargos y funciones estratégicas o de seguridad nacional a personas con una sola nacionalidad (Art. 32). Estas reformas entraron en vigor el 20 de marzo de 1998. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2003)

Canadá, por su parte, permite la doble nacionalidad desde el 15 de febrero de 1977 (CIC, 2004).

²³ Según Bauböck (2003) la doble ciudadanía “es un mecanismo que permite las prácticas transnacionales” (p. 715).

“describe las relaciones y prácticas extendidas de pertenencia y participación en una comunidad política [mi traducción]” (2001, p. 7).

Los migrantes transnacionales que gozan de tener dobles o múltiples *ciudadanías* extraídos e inmersos de grupos con fidelidades múltiples (Hannerz, op. cit., citado en Maffesoli, 2000), deben enfrentarse a los poderes hegemónicos de los estados implicados (Vertovec, 2004) que les confieren derechos y obligaciones que son usados por los actores involucrados de acuerdo a sus necesidades y lealtades políticas, económicas e incluso sentimentales; donde existe la lucha constante del migrante por gozar de la inclusión social que les permita ejercer totalmente su ciudadanía o membresía participando en la vida cívica del país receptor.

Goldring et al (2003) explican que en Canadá existe una falta de ésta participación social o cívica por parte de los migrantes transnacionales²⁴, pero que sin embargo buscan reagruparse con otros miembros de la minoría a la que pertenecen ya sea lingüística o demográfica, para luchar en contra de la ‘adversidad’ y en búsqueda de un ‘sentimiento de pertenencia’ que representa la imagen del tribalismo dentro de la paradoja del nomadismo-sedentarizado (Maffesoli, 2000) al pasar por procesos de desterritorialización y reterritorialización²⁵, intercambiando símbolos tradicionales con culturas industriales (Canclini, 1995) donde al perder la categoría del individualismo se comparten las “nuevas formas de socialidad²⁶ que están emergiendo” en el contexto.

²⁴ Por razones como la falta de reconocimiento de credenciales profesionales/universitarias para efectos laborales o el nivel socioeconómico, la falta de orientación y/o conocimiento para hacer efectivos los beneficios sociales que ofrece Canadá, entre otros.

²⁵ Las prácticas culturales son simultáneamente destrerritorializadas y reterritorializadas en diferentes partes del mundo –comunidades de origen y comunidades receptoras; donde generalmente obtienen un significado engrandecido, en el nuevo territorio (Canclini, 2001).

²⁶ La característica de la socialidad es que “la persona desempeña papeles en el interior de su actividad profesional como el seno de las diversas tribus en las que participa” (Maffesoli, 2000, p. 152).

Por otra parte, los migrantes transnacionales participan en el proceso de formación de las naciones con las cuales tienen contacto, transformando las estructuras políticas establecidas a través de sus prácticas transnacionales y del derecho a ejercer una doble o múltiple ciudadanía, que puede resultar en una estrategia transnacional para garantizar los intereses de las instituciones políticas, estado y oposición (Landolt, 2003).

Así mismo, también existen migrantes transnacionales que aun sin ser ciudadanos en el país receptor gozan de los derechos y obligaciones *–membresía–* que las instituciones políticas otorgan y exigen a sus ciudadanos²⁷. Aun así en ambos casos “...el país de origen se vuelve una fuente de identidad y el país de residencia una fuente de derecho... El resultado es una confusión entre derechos e identidad, cultura y política, estado y nación [mi traducción]” (Kastoryano, 2002, citado en Vertovec 2004, p. 980) que puede ser vista como una conveniencia para migrantes y estados, donde tanto membresía como ciudadanía pueden ser ejercidas extraterritorialmente (Smith, 2001).

La identidad puede ser entendida y determinada como una consecuencia de las hibridación de las culturales, siempre fluyendo aunque éstas raramente sean recíprocas (Canclini, 2004), donde con o sin derechos ciudadanos y membresías reconocidas por los estados, familia o pueblos en cuestión, los migrantes siguen siendo parte integral de los mismos, con poderes y obligaciones morales participativos y activos (Landolt, 2003).

1.7.4 Actividades económicas de los migrantes transnacionales

Al investigar las prácticas económicas de los migrantes transnacionales se estudian específicamente la creación y desarrollo de las actividades económicas que

²⁷ Canadá otorga la residencia permanente a nacionales extranjeros que solicitan dicho estatus y que al ser admitidos como tal tienen el derecho de entrar y permanecer en el país con todas los derechos y obligaciones de los ciudadanos canadienses, menos votar y participar en la vida política del país (Immigration and Refugee Protection Act, 2001).

atraviesan las fronteras nacionales (Portes, Haller y Guarnizo, 2001). Según Vertovec (2001) el impacto económico de las comunidades de migrantes transnacionales es muy amplio, siendo de especial interés los flujos económicos que representan las remesas²⁸ que envían los migrantes a sus países de origen y que resulta en la construcción de un marco de referencia transnacional para la toma de decisiones (Landolt, 2003).

Las remesas son hoy en día parte fundamental de las finanzas de los países de origen, que inclusive cuentan con ellas y especulan futuros escenarios económicos en base a éstas; siendo así que las remesas y los actores involucrados en ellas, han dejado de ser vistos como un fenómeno marginal (Guarnizo, 2003; Portes, 2003) y que son ahora apreciados como un factor que contribuye al desarrollo social y de la comunidad, jugando un papel importante en la vida política de las comunidades y del país al promover cambios en la política y programas sociales que impactan directamente a los actores involucrados, al favorecer los canales adecuados para los flujos de las remesas (Goldring, 2004).

Por su parte Guarnizo (2003) nos invita a reflexionar al respecto de las prácticas económicas de los migrantes transnacionales, cuando explica que las remesas no son a pesar de ser las evidencias más tangibles, la única forma de conocer y medir los lazos que unen y comprometen a los migrantes con los países de origen “necesitan una multitud de bienes y servicios surtidos por proveedores conacionales y no-conacionales, pequeños productores, y grandes corporaciones transnacionales [mi traducción]” (2003,

²⁸ La definición de remesas se ha ampliado y abarca ahora un mayor número de prácticas y actividades asociadas a los migrantes que algunos investigadores han denominado como *remesas sociales* – describiendo diferentes tipos de prácticas sociales, ideas y valores que acompañan el proceso migratorio; *remesas tecnológicas o técnicas* – explicando la importancia de los conocimientos, habilidades y tecnologías que traen consigo los migrantes, y *remesas políticas* – que implican identidades, solicitudes y prácticas políticas asociadas a la migración. (Vertovec, 2000; Levitt, 1998; Nichols, 2002; Fitzgerald, 2000; Goldring, 1992, 1998, 2002; Moctezuma, 2000; Rivera-Salgado, 2000; Smith, 1998, 1999, citados en Goldring, 2004).

p. 667). Lo anterior se puede analizar a través de la propuesta que hacen Snel, Engbersen y Leerkes (2006) al distinguir entre a) actividades económicas cotidianas, envíos de dinero o bienes, donaciones a organizaciones benéficas y propiedades, y b) actividades económicas profesionales tales como inversiones, viajes de negocios y comercio con el país de origen; para poder estudiar y describir las actividades económicas transnacionales.

Sin embargo también resulta conveniente tomar en cuenta el planteamiento de Portes et al. (2001) de que las actividades económicas esporádicas de los migrantes a través de las fronteras como el envío ocasional de remesas, viajes periódicos y comunicaciones telefónicas, no son elementos suficientes para considerarse actividades económicas transnacionales ya que explican que para ser consideradas así, éstas deben de ser actividades regulares; a pesar de que muchas de las actividades regulares no son registradas por ningún actor involucrado en las mismas.

1.7.5 Migración transnacional y género

Levitt et al. (2003) explican que la migración transnacional afecta a ambos géneros de diferente manera debido a que la sociedad como sus instituciones –familia, educación, economía, religión y estado, entre otros, se encuentran organizadas de acuerdo a principios y jerarquías establecidas en relación al género (Pessar and Mahler, 2003); sin embargo el género también moldea la migración y el transnacionalismo y según Goldring et al. (2003) los programas laborales temporales en Canadá son tendenciosos al fomentar en algunas áreas la migración de los hombres, como el programa temporal de trabajadores del campo, y en otras las de las mujeres, como el programa de trabajadoras domésticas y de comercio sexual.

Así mismo Levitt y Schiller (2004) mencionan que en el país receptor se re-conceptualizan las prácticas y responsabilidades establecidas por aspectos de género, dando paso frecuentemente a una relación de género más simétrica que en los países de origen donde generalmente existen prácticas culturales opresoras. El género, que da paso a múltiples dimensiones de identidad, moldea e influye la vida, actividades y prácticas de los migrantes (Pessar and Mahler, 2003).

Por su parte Gardner y Grillo (2002) sugieren que la familia transnacional se caracteriza por tener una organización del hogar que impacta y moldea las actividades y labores de la mujer y en especial su capacidad para obtener recursos e ingresos para el hogar; donde la mujer Latinoamericana ha sido estereotipada como la –devota madre-responsable de los deberes del hogar y de la familia que cuando se integra a las ‘rutinas sociales del país receptor –Canadá en este caso- carga con un sentimiento de culpa entendido -por la familia nuclear y extendida- en sus países de origen como el abandono familiar –especialmente de los hijos- (Bernhard, Landolt y Goldring, 2005).

Por su parte, Portes (2001) explica que en relación al género, los hombres son los que presentan una mayor participación en actividades transnacionales –sean empresariales, políticas o sociales- superando en un doscientos por ciento a las actividades transnacionales de las mujeres.

1.7.6 Medios de comunicación y migración transnacional

Actualmente los migrantes en Canadá y sus familias –en el país de origen- tienen acceso a una gran variedad de medios de comunicación y transporte –teléfono, celular, fax, televisión por cable o satélite, Internet y vuelos aéreos accesibles, entre otros- que ayudan a acortar las distancias y a favorecer el contacto frecuente, eficaz y a bajo costo al

mantener vigentes relaciones e intereses en su país de origen y fomentan, de esa manera, patrones y actividades transnacionales (Portes, 2001; Vertovec, 2001; Moore, 2002; Goldring et al, 2003). Aunque estudios como los de Wilding (2006) nos hacen reflexionar en que el uso de las tecnologías de comunicación e información (ICT) -a pesar de que favorecen la comunicación- también moldean las relaciones transnacionales ya que no todos los medios de comunicación se encuentran disponibles, ni impactan de la misma manera a todos los migrantes transnacionales y sus familias por aspectos tan variados como edad, género, educación y acceso, entre otros.

En Canadá, de acuerdo a un estudio en familias transnacionales, se encontró evidencia de que los bajos costos y el fácil acceso a las tecnologías de comunicación han favorecido la expansión de éstas actividades favoreciendo el contacto con las redes sociales y familiares, más aún si las familias no se habían reunificado²⁹, no sólo en los países de origen, si no también -si es el caso- con la familia en Canadá y en Estados Unidos (Bernhard, Landolt y Goldring, 2005).

Sin embargo es importante reconocer que las diferentes herramientas de las ICT, como las páginas web en el Internet y los mensajes instantáneos y simultáneos, son espacios de amplia actividad transnacional. Al respecto Moore (2002) encontró que las páginas web de periódicos y noticias en Internet, son sitios donde las actividades transnacionales son promovidas, donde se motiva la creación de redes transnacionales e inclusive se da un espacio de identidad o conciencia colectiva que se cimienta sobre el sentimiento compartido (Maffesoli, 2000).

²⁹ A través del programa de reunificación familiar que promueve Canadá a través de Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC).

Acerca del uso telefónico, en especial de las llamadas de larga distancia, Vertovec (2004) explica que éstas son prácticas transnacionales en aumento sostenido y sugiere que estas prácticas afectan y modifican las relaciones en las comunidades transnacionales al mejorar las condiciones de comunicación con las familias. El bajo costo de las llamadas de larga distancia es un factor que hace posible comunicarse con mayor frecuencia y que da en consecuencia un mayor involucramiento de los migrantes con sus familiares, grupos o asociaciones, "...las llamadas internacionales de bajo costo unen a los migrantes con sus seres queridos en formas que son profundamente significativas para la personas en ambos lados de la línea [mi traducción]" (2004, p. 223).

1.8 Preguntas de Investigación

Las preguntas de investigación que presento a continuación, están relacionadas con el papel de la familia como mediador en las prácticas de lectoescritura en el hogar, tomando en cuenta el encuentro de dos culturas, dos o tres idiomas -español, inglés y francés- y contextos sociales y económicos diferentes entre cada familia, prácticas de lectoescritura propias, rutinas y rituales propios; hijos de diferentes edades, en diferentes sistemas escolares – inglés o inmersión francesa - y padres con diferentes niveles de escolaridad y competencia lingüística .

Las preguntas de investigación que guían mi estudio son:

1. ¿Cuáles prácticas de lectoescritura se reportan en los hogares de las familias participantes?

2. ¿Cómo son las prácticas de lectoescritura reportadas por las familias participantes?
3. ¿Cuál es la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas de lectoescritura escolares (tareas)?
4. Según los participantes, ¿cómo se involucran los diferentes miembros de la familia en las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas del curriculum (tareas)?
5. ¿Según los participantes, que diferencias y/o semejanzas encuentran entre las prácticas de lectoescritura que tenían en México y las que tienen en Canadá en contexto?
 - Hogar
 - Escuela

1.9 Posibles resultados

Según Bogdan & Biklen (2003), es difícil saber los posibles resultados en un estudio con metodología cualitativa y es necesario esperar hasta haber recolectado datos para poder hablar de posibles resultados.

Sin embargo es posible encontrar que las prácticas de lectoescritura se encuentran estrechamente relacionadas a las tareas escolares y que de alguna manera al contrario que Vance (2005), encontraré que los padres y madres son mediadores en las prácticas de lectoescritura escolares (tareas), pero que también son mediadores en una gama más amplia de prácticas de lectoescritura en el hogar por la influencia de un segundo idioma y de la competencia lingüística de los padres y/o hijos en este idioma.

Tomando en cuenta el estudio de Taylor (1983) pienso que encontraré que las prácticas de lectoescritura en las casas de los participantes son bilingües y que serán diferentes en cada miembro de la familia, dependiendo de su competencia lingüística, educación, ocupación, economía, grado de socialización e intereses; es decir, en base a su capital social y capital cultural y en base a los fondos de conocimiento en los hogares de las familias participantes (Moll & Greenberg, 1990; G. Li, 2002).

Pienso que el idioma a usar en las prácticas de lectoescritura, dependerá no solo del mediador, sino también del contexto social y la función (Vygotsky, 1978).

En base al modelo de Duke y Purcell-Gates (2003) considero que las prácticas de lectoescritura en el hogar y escuela en el caso de los participantes que hayan estado en el sistema escolar en México antes de inmigrar, les dan el conocimiento y estrategias necesarias para poder identificar las prácticas de lectoescritura escolar en el/los idiomas oficiales de Canadá. Sin embargo tomando en cuenta el estudio de Smith et al. (2003) es posible que encuentre una discontinuidad entre las practicas de lectoescritura de las familias mexicanas inmigrantes en Canadá.

Tomando en cuenta los estudios de Taylor (1983) pienso que la mediación en las prácticas de lectoescritura en las familias inmigrantes mexicanas en Canadá, es moldeada por las experiencias presentes, ya que los miembros de las familias son influenciados por los cambios dinámicos de la vida familiar e individual causados por su estatus de inmigrantes.

Por otra parte pienso que el conocimiento, creencias, estereotipos y valores de las prácticas de lectoescritura que tenían las familias en México, en conjunto con la educación, nivel socioeconómico, creencias y prácticas culturales de los miembros de las

familias participantes influyen directamente en las prácticas de lectoescritura en casa en Canadá y en su actitud hacia las prácticas de lectoescritura escolares ya que las prácticas de lectoescritura pueden ser entendidas como un conocimiento construido socialmente (Rogoff, 1990).

Basándome en los resultados obtenidos por G. Li (2002) pienso que a pesar de que los participantes comparten un capital cultural, debido a las diferencias en su capital social y fondos de conocimiento, encontraré diferencias en las prácticas de lectoescritura propias del hogar y aquellas prácticas derivadas de las tareas escolares entre cada familia participante y dentro de cada familia entre México y Canadá.

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 –heurístico¹- (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

¹ 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)² 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

² 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 COSOLEM³ 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

³ 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 reflexivo⁴ por parte de los participantes y una respuesta de sorpresa ante sus mismas respuestas que me obligó,

⁴ 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

extranjero⁵, 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.

⁵ 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”⁶, 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

⁶ 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

| Familia | Participantes | Visitas | Duración en horas de las visitas | Notas de Campo | Entrevistas (Material grabado) | Fotografías de ejemplos de lectoescritura |
|----------------|----------------------|----------------|---|--|---------------------------------------|--|
| 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 |
| Total | 17 | 16 | 55.6 hrs. | 26 (18 relacionadas a las visitas+8 notas de campo de eventos) | 25.6 hrs. | 123 |

Para organizar, discriminar y limitar el *foci*⁷, 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

⁷ 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

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

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

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

3. Resultados, Análisis y Discusión.

En este capítulo muestro los resultados que obtuve de las cuatro familias participantes a lo largo de esta investigación. Primero presento la información que muestra quiénes son los miembros de las familias, posteriormente presento el análisis de los resultados enfocándome en la construcción social de las prácticas de lectoescritura en el hogar de las cuatro familias participantes, en el contexto que representa Canadá para ellos como inmigrantes mexicanos.

Como mencioné en el capítulo 1, baso mi investigación en la idea de Barton, Hamilton e Ivanič (2000) de que las prácticas de lectoescritura son las formas culturales de usar el lenguaje escrito y que éstas nos ayudan a tener una mejor idea del concepto de cómo se unen en la práctica la escritura y la lectura con las estructuras sociales al involucrar aspectos sociales, psicológicos e históricos a través del lenguaje (Barton, 1994; Cairney, 2002).

3.1 Descripción de los miembros de las familias participantes

3.1.1 *Familia Alarcón*

La familia Alarcón esta conformada por cuatro miembros como se puede ver en la Tabla 3.1. Daniel es el padre, tiene 43 años de edad, es Ingeniero Mecánico y tanto en México como en Canadá fue y es empleado de *Motor Coach Internacional* (MCI); es trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés intermedio y el portugués básico. Lorena, la madre, tiene 29 años de edad, es Licenciado en Derecho, y tanto en México como ahora en Canadá se ha dedicado al hogar; es bilingüe, con el español como lengua

nativa y un inglés básico. Pablo, el hijo mayor, tiene 5 años de edad; en México era estudiante de maternal y actualmente terminó el kinder en Canadá. Sus papás lo consideran trilingüe, con el español como lengua nativa, el inglés intermedio y un francés básico. Ana es la hija menor, tiene 3.8 años de edad y cuando vino de México era una bebé de seis meses, actualmente va a la guardería por espacio de dos horas diarias; sus papás consideran que tiene un nivel intermedio en su lengua nativa y un nivel básico en el inglés.

Tabla 3.1

Familia Alarcón

| Miembro de la familia | Nombre | Edad | Ocupación previa en México | Ocupación actual en Canadá | Nivel Educativo | Idiomas | Nivel |
|-----------------------|--------|------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------|------------|
| Padre | Daniel | 43 | Empleado | Empleado | Universitario | Español | Nativo |
| | | | | | Ingeniero Mecánico | Inglés | Intermedio |
| | | | | | | Portugués | Básico |
| Madre | Lorena | 29 | Ama de Casa | Ama de casa | Universitario | Español | Nativo |
| | | | | | Derecho | Inglés | Básico |
| Hijo | Pablo | 5 | Estudiante Maternal | Estudiante Kinder | Kinder | Español | Nativo |
| | | | | | Por comenzar primaria | Inglés | Intermedio |
| | | | | | | Francés | Básico |
| Hija | Ana | 3.8 | | | | Español | Nativo |
| | | | | | | Inglés | Básico |

3.1.2 *Familia López*

La familia López esta conformada por cuatro miembros como es posible ver en la Tabla 3.2. Pedro es el padre, tiene 47 años de edad, es Ingeniero Mecánico y tanto en México como en Canadá ha sido empleado de la empresa MCI; es trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés con un nivel intermedio y el francés con un nivel básico. María es la madre, tiene 43 años de edad, estudió una carrera técnica como

Analista de Sistemas y en México era empleada independiente; actualmente es estudiante de ESL y se considera trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés con un nivel intermedio y el francés básico. José es el hijo mayor, tiene 13 años de edad y acaba de terminar el 7º grado de *junior-high* que equivale al 1er año de secundaria en México; se considera trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés como casi nativo y el francés básico. Santiago es el hijo menor, tiene 9 años de edad, acaba de terminar el 3er grado de primaria y se considera a sí mismo bilingüe, con el español como lengua nativa y el inglés como casi nativo.

Tabla 3.2

Familia López

| Miembro de la familia | Nombre | Edad | Ocupación previa | Ocupación actual | Nivel Educativo | Idiomas | Nivel |
|-----------------------|----------|------|----------------------|----------------------|--|------------------------------|---------------------------------|
| Padre | Pedro | 47 | Empleado | Empleado | Universitario Ingeniero Mecánico | Español Inglés Francés | Nativo Intermedio Básico |
| Madre | María | 43 | Auto empelada | Estudiante de ESL | Técnico Analista de sistemas | Español Inglés Francés | Nativo Intermedio Básico |
| Hijo | José | 13 | Estudiante 4o grado | Estudiante 7o grado | Cursando <i>Junior-high</i> | Español Inglés Francés | Nativo Casi nativo Básico |
| Hijo | Santiago | 9 | Estudiante de kinder | Estudiante 3er grado | Cursando primaria | Español Inglés | Nativo Casi nativo |

3.1.3 *Familia Cortés*

La familia Cortés está conformada por cinco miembros como es posible ver en la Tabla 3.3. Jaime es el padre, tiene 40 años de edad, es Ingeniero Industrial Mecánico y tanto en México como en Canadá fue y es empleado de MCI; es bilingüe con el español

como lengua nativa y el inglés como segunda lengua y un nivel intermedio. Silvia es la madre, tiene 38 años de edad y cursó una carrera comercial en Pachuca, Hidalgo; en México era ama de casa y en Canadá es empleada de un supermercado; es bilingüe con el español como lengua nativa y el inglés como segunda lengua con un nivel avanzado.

Alejandra es la hija mayor y tiene 14 años de edad, acaba de terminar el 8° grado de *junior-high* –que equivale al 3er año de secundaria en México, se considera trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés como segunda lengua con un nivel intermedio y el francés como tercera lengua con un nivel básico. Sara es la segunda hija, tiene doce años de edad, acaba de cursar el 6° grado de primaria; se considera trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés como segunda lengua con un nivel de casi nativo y el francés como tercera lengua con un nivel intermedio. Carlos es el hijo menor, tiene 11 años de edad y acaba de terminar el 5° grado de primaria; se considera trilingüe con el español como lengua nativa, el inglés como casi nativo y el francés básico.

Tabla 3.3

Familia Cortés

| Miembro de la familia | Nombre | Edad | Ocupación previa | Ocupación actual | Nivel Educativo | Idiomas | Nivel |
|-----------------------|-----------|------|----------------------|---------------------|---|------------------------------|-------------------------------------|
| Padre | Jaime | 40 | Empleado | Empleado | Universitario Ingeniero Industrial Mecánico | Español Inglés | Nativo Intermedio |
| Madre | Silvia | 38 | Ama de casa | Empleada | Escuela Comercial | Español Inglés | Nativo Avanzado |
| Hija | Alejandra | 14 | Estudiante 5o grado | Estudiante 8o grado | Cursando <i>Junior-high</i> | Español Inglés Francés | Nativo Intermedio Básico |
| Hija | Sara | 12 | Estudiante 3er grado | Estudiante 6o grado | Cursando primaria | Español Inglés Francés | Nativo Casi nativo Intermedio |

| | | | | | | | |
|------|--------|----|---------------------|---------------------|-------------------|---------|-------------|
| Hijo | Carlos | 11 | Estudiante 2o grado | Estudiante 5o grado | Cursando primaria | Español | Nativo |
| | | | | | | Inglés | Casi nativo |
| | | | | | | Francés | Básico |

3.1.4 Familia Rodríguez

La familia Rodríguez está compuesta por 5 miembros como se puede ver en la Tabla 3.4. Andrés es el padre, tiene 42 años de edad, es Ingeniero Industrial Mecánico y su ocupación en México y ahora en Canadá es la de empleado de MCI; es bilingüe y se considera avanzado en su segunda lengua, el inglés. Elena, la madre, tiene 40 años de edad; en México era ama de casa y actualmente es empleada de una tienda de manualidades; es bilingüe y considera tener un conocimiento básico del inglés. Julián, quien no participa en esta investigación por que vive en México, es el mayor de tres hermanos, tiene 20 años de edad y regresó a México para comenzar sus estudios universitarios. Gaby tiene 15 años de edad, en México era estudiante de primaria y actualmente terminó el *junior-high* o secundaria; es bilingüe y considera que tiene un nivel intermedio en el inglés. Rodrigo es el hijo menor, tiene 13 años de edad, en México terminó el 4° año de primaria y actualmente acaba de terminar el 7° grado del *junior-high* que equivale al 2° de secundaria de México; se considera trilingüe, con un inglés avanzado como segunda lengua y el francés básico, como tercera lengua.

Tabla 3.4

Familia Rodríguez

| Miembro de la familia | Nombre | Edad | Ocupación previa | Ocupación actual | Nivel Educativo | Idiomas | Nivel |
|-----------------------|--------|------|------------------|------------------|--|-------------------|--------------------|
| Padre | Andrés | 42 | Empleado | Empleado | Universitario Ingeniero Industrial Mecánico | Español Inglés | Nativo Avanzado |
| Madre | Elena | 40 | Ama de Casa | Empleado | Preparatoria | Español | Nativo |

| | | | | | | Inglés | Básico |
|-----------------------------------|---------------|-----------|------------------------|------------------------|--|--------------------------------------|--|
| <i>*Hijo No participa</i> | <i>Julián</i> | <i>20</i> | <i>Estudiante</i> | <i>Estudiante</i> | <i>Universitario 1er año Comercio Exterior</i> | <i>Español</i> <i>Inglés</i> | <i>Nativo</i> <i>Datos no recabados</i> |
| Hija | Gaby | 15 | Estudiante 6o grado | Estudiante 9o grado | <i>Junior-high Por comenzar college</i> | Español Inglés | Nativo Intermedio |
| Hijo | Rodrigo | 13 | Estudiante 4o grado | Estudiante 7o grado | <i>Cursando Junior-high</i> | Español Inglés Francés | Nativo Avanzado Básico |

* No participa por vivir en México.

En las cuatro familias participantes encontré coincidencias en las actitudes ante la educación y los idiomas que ayudaron para analizar y discutir los resultados que se presentan en la sección 3.2.

En cuanto a la educación, los padres de familia coinciden en que parte de su decisión de venir a Canadá fue motivada por la oportunidad de que sus hijos aprendieran inglés para tener, en un futuro, mejores oportunidades para estudiar y trabajar; de tal manera que obtener la ciudadanía canadiense se ha vuelto también, una motivante para que sus hijos tengan la opción de elegir entre hacer sus estudios universitarios en México o en Canadá; aunque piensan que el sistema educativo mexicano tiene un mejor nivel académico que el canadiense.

En cuanto a los idiomas, los papás consideran tener un nivel intermedio de competencia lingüística en inglés, las mamás un nivel básico y los hijos un nivel de casi nativo. Los hijos son, en su mayoría, trilingües con francés como tercera lengua y con un nivel básico en el mismo. Tanto padres como hijos expresaron que ser bilingües o trilingües es algo que les puede generar mejores oportunidades de trabajo; para los hijos, conservar su español significa tener una manera para poder comunicarse con sus padres y con sus familias extendidas en México.

3.2 Análisis y Discusión de Resultados

A continuación vuelvo a presentar las preguntas de investigación que guiaron mi estudio, para posteriormente discutir las en base a los resultados, el análisis y la revisión bibliográfica previamente elaborada.

1. ¿Cuáles prácticas de lectoescritura se reportan en los hogares de las familias participantes?
2. ¿Cómo son las prácticas de lectoescritura reportadas por las familias participantes?
3. ¿Cuál es la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas de lectoescritura escolares (tareas)?
4. Según los participantes, ¿cómo se involucran los diferentes miembros de la familia en las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas del currículum (tareas)?
5. ¿Según los participantes, qué diferencias y/o semejanzas encuentran entre las prácticas de lectoescritura que tenían en México y las que tienen en Canadá en contexto?

- Hogar

- Escuela

Es importante mencionar que a lo largo del capítulo trato de analizar y discutir los diferentes ámbitos y tipos de lectoescritura que menciono en la pregunta número 1 (Tabla 3.1), porque la información se entrelaza a lo largo de la discusión de las preguntas de investigación.

3.2.1 *¿Cuáles prácticas de lectoescritura se reportan en los hogares de las familias participantes?*

A través de los resultados obtenidos encontré que los participantes reportan tener prácticas de lectoescritura muy ricas y variadas en cada uno de los hogares de los mismos; y que como propone Barton (1994), éstas se dan en diferentes ámbitos de la vida y se encuentran moldeadas e influenciadas por el contexto histórico determinado que para ellos como inmigrantes, incluso en algunos casos con actividades y prácticas transnacionales, representa Canadá (Fig. 3.1).



Fig. 3.1 Ejemplos de lectoescritura reportados por las familias participantes.

También pude darme cuenta como proponen en sus estudios Baynham (1995) y Purcell-Gates (2004), que las prácticas de lectura y escritura cotidianas sirven para diferentes propósitos significativos -intencionales- en la vida diaria de los participantes, en actividades concretas y contextos sociales específicos; siendo que el contexto específico que representa el hogar, es donde convergen una gran variedad de prácticas de lectoescritura que provienen de otros contextos (Barton, 1994) como los proyectos que Jaime Cortés lleva del ámbito del trabajo al hogar, junto con los libros que solicita a la biblioteca para poder trabajar en los mismos; o los documentos oficiales, como las formas migratorias que tienen que ser llenadas con detenimiento en el hogar para después poder realizar los trámites necesarios en las dependencias de gobierno y por supuesto, las tareas escolares como la lectura diaria, los proyectos especiales, los ensayos, circulares, y boletines, entre otros, que los niños llevan del ámbito escolar al ámbito del hogar, por mencionar tan sólo algunos.

Estas premisas, así como las entrevistas, observaciones, el inventario de lectoescritura, el censo lingüístico, las fotografías de documentos e impresos, y el análisis de los mismos, me ayudaron para descubrir y describir cuáles son las prácticas de lectoescritura en los hogares de las familias participantes y los diferentes ámbitos de la vida donde estas prácticas tienen lugar y las presento a continuación en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5

Prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes y ámbitos donde éstas se dan

| Ámbito | Tipo de prácticas de lectoescritura encontradas |
|----------------------------|--|
| Comunicación Interpersonal | Cartas Recados Tarjetas |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>Lectoescrituras digitales y herramientas de y tecnologías de comunicación (ICT), e-mails y Chat (<i>mensajes instantáneos y simultáneos</i>)</p> <p>Agendas</p> <p>Carpetas de tareas</p> |
| Organización Personal | <p>Agendas</p> <p>Álbumes</p> <p>Calendarios</p> <p>Credenciales</p> <p>Tarjetas de identificación personal</p> <p>Diplomas y documentos escolares</p> <p>Cartillas de vacunación</p> <p>Horarios (<i>transporte publico, escolar y de trabajo</i>)</p> <p>Listas</p> <p>Recados</p> <p>Libretas</p> <p>Recetarios de cocina</p> <p>Recetarios médicos</p> <p>Guías nutricionales</p> <p>Mapas</p> |
| Organización de la Comunidad | <p>Circulares</p> <p>Volantes</p> <p>Propaganda</p> <p>Periódicos comunitarios</p> |
| Información | <p><i>Flyers</i>¹</p> <p>Catálogos</p> <p>Manuales técnicos</p> <p>Periódicos</p> <p>Publicidad y folletos</p> <p>Propaganda (<i>de gobierno de salud, cultural, medio ambiente, estadística, educación, información electoral</i>)</p> <p>Herramientas de ICT (<i>páginas web</i>)</p> <p>Libros</p> <p>Diccionarios</p> <p>Directorios telefónicos</p> <p>Etiquetas</p> |
| Medios de Comunicación | <p>Teléfonos (<i>tarjetas de larga distancia</i>)</p> <p>Celulares</p> <p>Computadoras. Internet (<i>lectoescrituras digitales y herramientas de ICT, Chat, e-</i></p> |

¹ Los *flyers* son anuncios promocionales impresos en forma de folleto, que se distribuyen gratuitamente de forma semanal.

| | |
|----------------------|--|
| | <p><i>mails, paginas web, enciclopedias digitales, juegos de computadora</i> DVD/ VHS (<i>películas y videos</i>) Consolas de videojuegos (videojuegos) TV por cable</p> |
| Escuela | <p>Tareas escolares (<i>de padres e hijos</i>) Trabajos escolares Calificaciones Libros Libretas Carpetas Tareas en el hogar establecidas por los padres Materiales didácticos Publicidad Propaganda Circulares Calendarios Boletines mensuales Catálogos</p> |
| Trabajo | <p>Proyectos de trabajo Libros Manuales técnicos Horarios de trabajo</p> |
| Finanzas | <p>Chequeras Tarjetas de crédito Planes financieros Estados de Cuenta Remesas o depósitos ocasionales Trámites en línea a través de las distintas herramientas de ICT (<i>páginas web, e-mails</i>) Comprobantes de transacciones</p> |
| Documentos oficiales | <p>Formas Migratorias Tarjetas (<i>residencia, salud, seguro social (SIN)</i>) Declaraciones de impuestos Formatos gubernamentales Pasaportes Visas</p> |
| Biblioteca | <p>Escolar (<i>libros, revistas, etc.</i>) Pública (<i>libros, revistas, juegos de computadora, Internet, películas, etc.</i>)</p> |
| Religión | <p>Misales Imágenes Biblias</p> |

| | |
|-----------------|--|
| | Boletines informativos Literatura religiosa (<i>propaganda, oraciones, información derivada de cursos</i>) |
| Entretenimiento | Juegos de video Juegos de mesa Juegos de computadora Herramientas de ICT (<i>Chat, páginas web, e-mails, TV por Internet</i>) TV por cable Películas (VHS/DVD) Libros Comics Crucigramas Revistas Historias orales |

Así mismo, a través de los resultados obtenidos en el censo lingüístico, encontré que sobresalen diferencias entre algunos de los tipos de prácticas de lectura, escritura y uso de lenguaje entre padres e hijos, indistintamente de la familia a la que pertenezcan, por lo que presento a continuación dos gráficas separando las categorías de hijos y padres como se puede ver en la Gráfica 3.1 y en la Gráfica 3.2. A través de una sumatoria por categorías, comparando, las prácticas registradas, revistas, periódicos, libros, páginas de Internet (páginas web), e-mails, mensajes de texto, manuales técnicos, *flyers*, catálogos, etiquetas, publicidad, literatura religiosa y otros, es posible observar que los hijos tienden a hacer menos uso del español; por otra parte, aparece el uso de una tercera lengua, el francés, debido a la influencia del sistema escolar y a la política de lenguaje que tiene Canadá al tener dos lenguas oficiales, el inglés y el francés, que impactan directamente en las prácticas de lectoescritura en el hogar de los menores (Fig. 3.2).

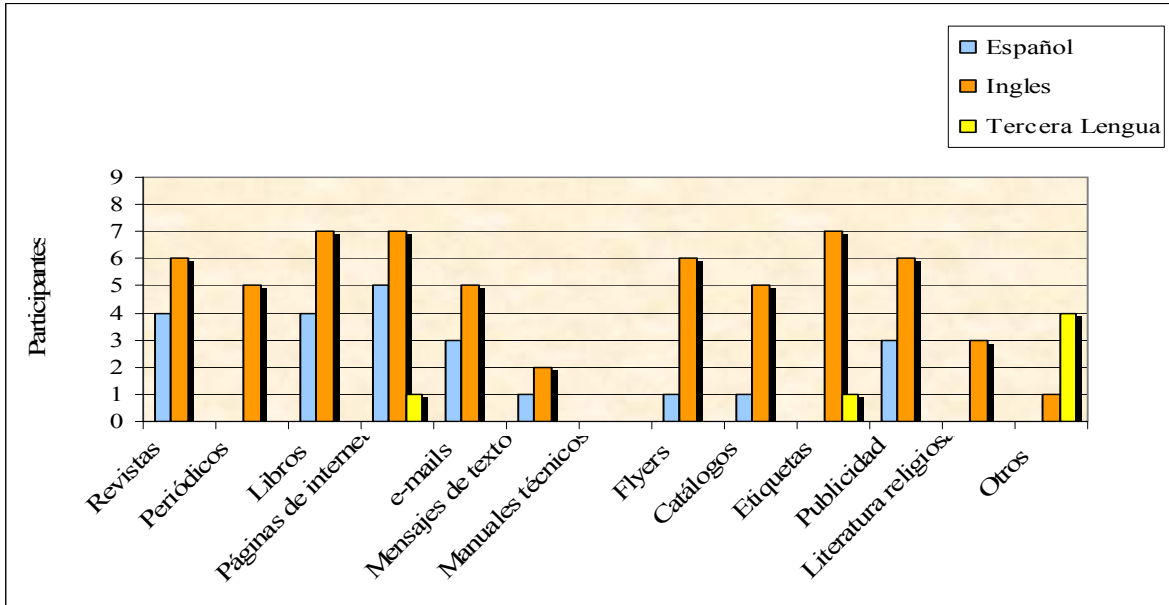


Fig. 3.2 Muestra de algunas prácticas de lectoescritura reportadas

Lo anterior muestra el proceso que se está dando en los participantes, especialmente los hijos, de un desplazamiento del lenguaje. Las prácticas de lectoescritura en inglés están desplazando las prácticas de lectoescritura en español; por lo tanto es necesario *invertir el desplazamiento del lenguaje* utilizando, entre otros, la lectoescritura. Al invertir el desplazamiento del español a través de la lectoescritura, también es posible fomentar la formación y mantenimiento de la comunicación entre individuos, entre comunidades y entre redes sociales y familiares a través de las fronteras (Fishman, 1991).

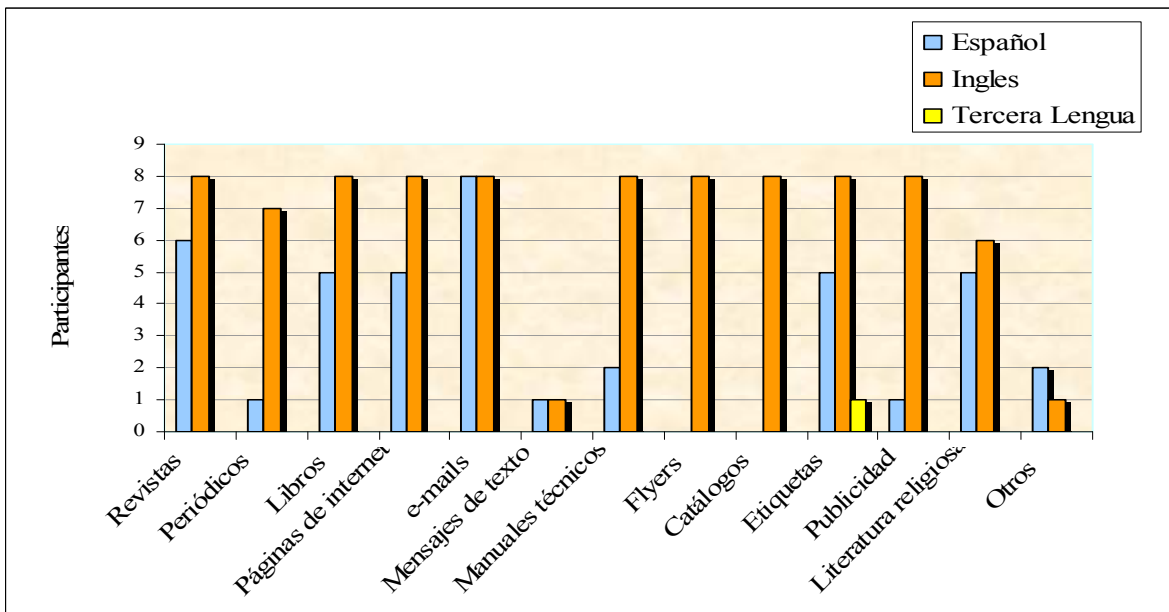
Gráfica 3.1

Tipos de prácticas de lectoescritura y uso de lenguaje en los hijos



Gráfica 3.2

Tipo de prácticas de lectoescritura y uso de lenguaje en los padres



Finalmente, los resultados de la investigación mostraron que a pesar de que el tipo de prácticas de lectoescritura de las familias participantes son tan ricas y variadas, para ellos leer y escribir significa tener hábitos de lectura y escritura formales, como sería leer una novela o escribir un ensayo o trabajo profesional; estas familias no le dan el valor a las prácticas de lectura y escritura que tienen en el hogar y por lo contrario las subestiman como propone Vance (2005) en su estudio y como se ejemplifica a continuación.

¿De escritura? De no ser escribir e-mails, hacer la lista del mandado y el presupuesto del mes o de la catorcena... no más. (Renglones 205-206, 3ª visita familia Cortés).

Sin embargo, es importante mencionar que hacia el final de mis visitas a los hogares de las familias participantes, noté un cambio positivo en la actitud mostrada ante sus prácticas de lectoescritura en el hogar, que se hace notorio en las entrevistas y observaciones, al darse cuenta del valor de las mismas a través de un proceso de reflexión conjunto.

Dicha reflexión nos llevó, a los participantes y a mi como investigador, a la *negociación de significado* (Wenger, 1998) que tuvo lugar gracias a un proceso que se movió del pensamiento, al diálogo, a la evaluación; para regresar una vez más al diálogo, y así sucesivamente, hasta lograr una *creación de conciencia* de la variedad de prácticas de lectoescritura en las que se encuentran involucrados los diferentes miembros de la familia en el hogar (Freire, 1985).

3.2.2 ¿Cómo son las prácticas de lectoescritura reportadas por las familias participantes?

Las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes en este estudio son moldeadas por el contexto, las instituciones, los miembros, los significados y las intenciones específicas; en sí, por la forma de vida de estos en un momento histórico

determinado (Barton, 1994), donde a pesar de que los participantes conservan tradiciones familiares de lectura y escritura (Taylor, 1983), los factores externos ejercen una fuerza que tiende a integrar a los actores en 'el sistema'.

En el diagrama 3.1 trato de mostrar de una manera gráfica mi conceptualización de cómo son las prácticas de lectoescritura en el hogar con una naturaleza social, los diferentes ámbitos donde se desarrollan y las fuerzas que representan los fondos de conocimiento, el capital cultural, el capital social, los fondos de conocimiento lingüístico y los poderes hegemónicos, que determinan y moldean las prácticas de lectura y escritura de las familias participantes.

En el centro del diagrama ubico las prácticas de lectoescritura en el hogar como el punto focal de mi investigación, y de allí conecto los diferentes ámbitos de la vida donde éstas prácticas se dan. Los ámbitos son la organización personal, la información, los medios de comunicación, la religión, la comunicación interpersonal, la biblioteca, los documentos oficiales, las finanzas, el trabajo, la escuela, la organización de la comunidad y el entretenimiento.

Las prácticas de lectoescritura y los diferentes ámbitos de la vida donde estas se dan, son moldeados por fuerzas externas que representan los poderes hegemónicos, los fondos de conocimiento, el capital social, el capital cultural y los fondos de conocimiento lingüístico; que a la vez influyen en la forma de vida de las familias mexicanas inmigrantes en éste momento histórico de sus vidas y que represento con las categorías del estatus migratorio, el nivel socioeconómico, el nivel escolar, la competencia lingüística, el acceso a material de lectoescritura, el género, los roles, los mediadores, las redes sociales y el transnacionalismo.

Diagrama 3.1

Ámbitos en los que se dan las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias inmigrantes, influenciados por los poderes hegemónicos, los fondos de conocimiento, el capital social, el capital cultural y los fondos de conocimiento lingüístico.



Por otra parte, las prácticas de lectoescritura en el hogar coinciden dentro de las familias, entre las familias y en cada participante en más de un ámbito de la vida cotidiana y son llevadas a cabo en español, en inglés y en menor grado en francés. En cuanto al uso del lenguaje, todos los participantes mencionaron la falta de acceso a material en español como un factor importante en la disminución de la lectura en su lengua nativa y aunque expresan querer tener mayor acceso a material de lectura en español, no vi intentos evidentes, más que en la familia Alarcón, de buscar o pedir acceso a través de las bibliotecas o redes sociales en México o en Canadá. Esta falta de acceso a material impreso en español ha sido sustituida con las prácticas de lectura a través de las tecnologías de ICT, que además es una práctica que fomenta las actividades transnacionales y que provee un espacio de identidad colectiva como propone Moore (2002).

Por otra parte, al igual que Sullivan (2006), encontré que las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes y la actitud ante éstas, se ven afectadas por el fenómeno de la migración y del transnacionalismo, aunque de una manera diferente en cada uno, por las características particulares en su forma de ser y de pertenecer como sugieren Levitt y Schiller (2004). Tal es el caso de las mamás que tomaron cursos de inglés para mejorar su competencia lingüística, aprovechando los cursos de ESL que ofrece la provincia a los nuevos inmigrantes; que además despertó en ellas la inquietud de continuar estudiando o de comenzar a trabajar, incluso ambas, descubriendo que esa misma condición de ser inmigrante en búsqueda de adaptarse e integrarse a la cultura mayoritaria, las ha empoderado como individuos y como género

por las oportunidades que logran ver en Canadá y que ya no encontraban en México, como lo menciona Silvia Cortés en el siguiente fragmento.

Por supuesto que sí. Sí, yo en México ya mi... jamás pensé en volver a pisar un salón de clases. Ya mis esperanzas... ya no tenía esperanzas definitivamente. ¡Es más, ni de trabajar! Yo ya pensaba que mi vida era estar en la casa. Quizás es también que por eso deja uno de ser tan sumisa, porque aquí ves que puedes hacer otras cosas, como que empiezas a confiar un poco en ti y no pues... “no solamente sirvo para limpiar y cocinar”. Y fijate, en México ya me había resignado a estar en mi casa por siempre. (Renglones 130-137, 3ª visita familia Cortés).

Finalmente, el análisis de resultados indica que algunos de los participantes viven como inmigrantes con prácticas y actividades transnacionales que demuestran una diáspora² incrementada que tiene lugar en su mente y que se materializa a través de los medios de comunicación como sugiere Vertovec (1999). Pedro López, Daniel Alarcón, Jaime Cortés, Andrés y Gaby Rodríguez, utilizan el espacio virtual que proveen los medios de comunicación a través de las herramientas de ICT y las lectoescrituras digitales, para mantener un contacto diario con la familia, con los amigos y con la vida cotidiana en México; creando así un espacio simbólico que les permite tener un sentimiento de pertenencia y arraigo a lo conocido (Maffesoli, 2000).

Lo anterior coincide con las sugerencias de Portes (2001), Vertovec (2001) y Moore (2002) de que estos medios ayudan a acortar distancias y a favorecer el contacto frecuente, eficaz y a un bajo costo. Aunque por otra parte, consistente con los hallazgos de Wilding (2006), encontré que estos medios no impactan de igual manera a los diferentes miembros de las familias participantes y sus prácticas de lectura y escritura en el hogar, por factores como el género, la edad, el nivel escolar y el acceso a los medios de comunicación.

² La conciencia de tener múltiples-lugares provoca la necesidad de estar en contacto con los de *aquí* y los de *allá* quienes comparten los “mismos caminos y las mismas raíces” (Gilroy 1987, 1993 citado en Vertovec, 1999, p. 450).

3.2.3 ¿Cuál es la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas de lectoescritura escolares (tareas)?

A través del análisis de resultados encontré que la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y de las prácticas de lectoescritura escolares se da de diferente manera dependiendo de la edad de los niños, a través de diferentes medios y de diferentes miembros de la familia.

La agenda escolar, como se muestra en la Fig. 3.3, es un medio de organización personal de los niños donde estos anotan sus responsabilidades, las tareas, las fechas de entrega de proyectos, las fechas de exámenes, los eventos especiales y el tiempo de lectura en el hogar. A través de la agenda, el sistema escolar también invita a los padres, quienes deben firmar diariamente, a mantenerse informados de lo anteriormente dicho; siendo a la vez, un medio de comunicación entre maestros y padres a través de mensajes –recados- cortos.

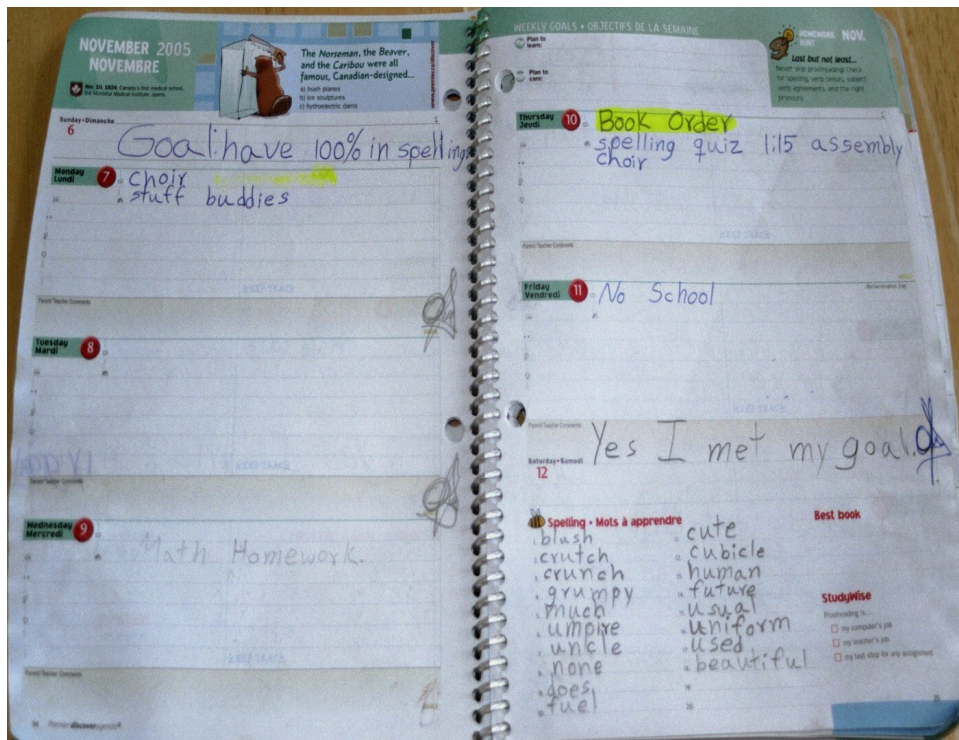


Fig. 3.3 Agenda escolar

La tarea es otra forma a través de la cual se interrelacionan las prácticas de lectura y escritura propias del hogar y de la escuela. Sin embargo, los niños no tienen tarea diaria y cuando tienen tarea, éstas son consideradas por los participantes como pocas y esporádicas. Las tareas son, generalmente, proyectos con una fecha de entrega de dos o tres semanas a partir del día que se asignaron, o trabajos que no se terminaron en clase y que los niños llevan al hogar para terminar y estar al mismo nivel que sus demás compañeros. Los niños le dedican poco tiempo a estas tareas y tienen pocos recursos para consultar; los padres ya no consideran importante tener libros en casa porque los han sustituido con el uso del Internet, externando que es la mejor opción para buscar de todo y por lo tanto han cambiado las enciclopedias y libros de texto por las herramientas de ICT.

Por otra parte, encontré que una tarea regular –diaria- es la lectura; ésta debe hacerse en el hogar y bajo supervisión o mediación de los padres de familia o hermanos mayores. Los niños deben leer cuando menos diez minutos por grado escolar cursado, es decir 10 minutos en 1er grado, 20 minutos en 2º grado y así sucesivamente, como lo explica Maria López en el siguiente fragmento.

Una tarea fija es la lectura, el tiempo de lectura. Eso si fue una diferencia grande que encontramos en México y Canadá, que la lectura en México ciertos días, no es diario, porque está sumamente enfocada a la escritura, copiar, investigar, pegar hacer cartulinas, y la lectura no es diaria, es simplemente adicional. Pero aquí es obligatorio, al menos diez minutos por grado, los niños tienen que leer y es básicamente la tarea que se considera fija (Renglones 214-223, 2ª visita familia López).

En los primeros grados de la escuela primaria, la lectura debe de ser registrada por los padres en un listado con el nombre del libro, fecha y firma como se puede apreciar en la Fig. 3.4; a partir del 4º grado los niños son los responsables de anotar el tiempo de lectura diaria en su agenda con el visto bueno de los padres, dándole así a estos la

directriz de actuar como mediadores de las prácticas de lectura, aunque dependiendo de la edad y de la competencia lingüística de los niños, o incluso de los padres, estos actúan más como un supervisor que como un mediador.

| | Book Title | Date | Signature |
|---|-----------------------|----------|-----------|
| 1 | Castle-Crossed Swords | March 11 | Belinda |
| 2 | Castle-Crossed Swords | March 12 | Belinda |
| 3 | Castle-Crossed Swords | March 13 | Belinda |
| 4 | Castle-Crossed Swords | March 15 | Belinda |
| 5 | Castle-Crossed Swords | March 14 | Belinda |
| 6 | Underpants | March 20 | Belinda |
| 7 | Underpants | March 22 | Belinda |
| 8 | Topsy in Trouble | March 26 | Belinda |
| 9 | Topsy in Trouble | March 27 | Belinda |

Fig. 3.4 Registro de lecturas de Santiago López (3° de primaria).

Por otra parte, derivado de las tareas de lectura y de la importancia puesta en las mismas por parte del sistema escolar, los hijos de las familias participantes han visto incrementada su lectura en diferentes ámbitos de la vida cotidiana; la lectura se ha vuelto, o esta por volverse, un hábito y ahora leen ya no sólo por ‘deber’ sino por ‘querer’, como se puede ver en el siguiente fragmento.

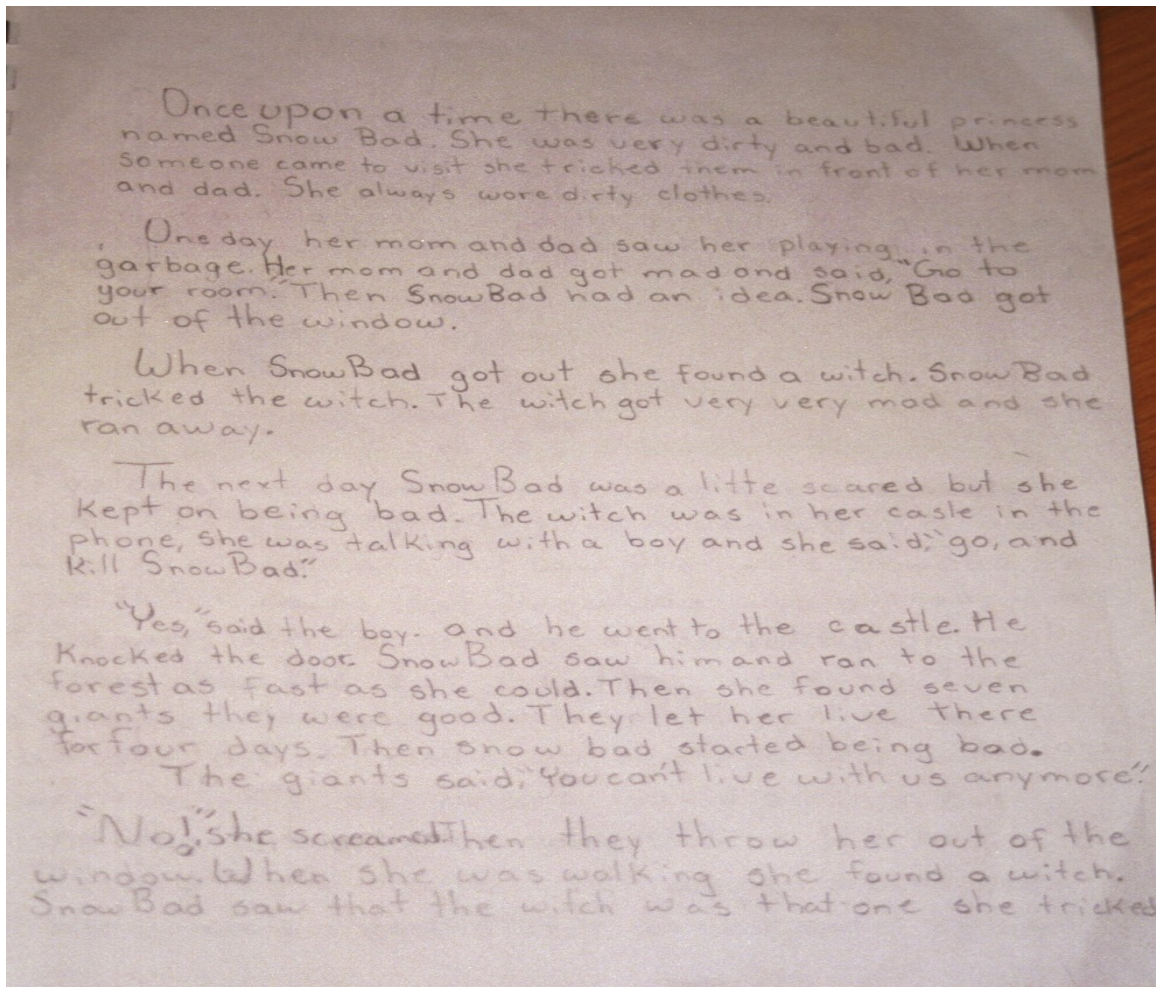
Y aquí les motivan la lectura al grado que lo vuelven un hábito, un hábito que les llama la atención y los lleva a ir, a buscar un libro o una novela, comprarla porque tienen interés de leerla. Cuando allá ese interés no se daba tanto, ni tan abierto como aquí (Renglones 235-238, 4ª visita familia Rodríguez).

Esta interrelación es muy relevante y se da en la mayoría de los niños participantes, aunque en diferente grado y/o en diferentes ámbitos por razones como el género, edad, acceso e intereses personales (Fig. 3.5).



Fig. 3.5 Muestra de algunos libros de los niños participantes

En cuanto a la escritura de los niños como interrelación entre escuela y hogar, encontré que dependiendo del grado escolar, deben escribir y recontar alguna historia respetando los personajes pero cambiando el contenido de la misma, o deben de hacer regularmente, un resumen, ensayo o reporte de ciertos libros que leen. Generalmente este tipo de proyectos los hacen entre la escuela y el hogar, siempre asesorados por sus profesores y ocasionalmente por sus padres; aunque normalmente los niños son responsables e independientes para llevar a cabo este tipo de tareas (Fig. 3.6).



Hace mucho tiempo, vivía una princesa llamada Mala Nieves. Ella era muy sucia y muy mala. Cuando alguien iba a visitarla, ella les hacía bromas en frente de su mamá y de su papá. Ella siempre usaba ropa sucia.

Un día, su mamá y su papá la vieron jugar en la basura. Su mamá y su papá se enojaron y le dijeron "Vete a tu recámara". Después Mala Nieves tuvo una idea. Mala Nieves se salió por la ventana.

Cuando Mala Nieves se salió, encontró a una bruja. Mala Nieves le hizo una broma a la bruja. La bruja se enoja, mucho, mucho, y ella huyó.

Al día siguiente, Mala Nieves estaba un poco asustada, pero ella siguió siendo mala. La bruja estaba hablando por teléfono en su castillo, ella estaba hablando con un niño y le dijo: "ve y mata a Mala Nieves".

"Sí" dijo el niño y fue al castillo. El tocó la puerta. Mala Nieves lo vio y corrió al bosque tan rápido como pudo. Después ella encontró a siete gigantes, ellos eran buenos. Ellos la dejaron vivir allí durante cuatro días. Luego Mala Nieves empezó a ser mala. Los gigantes dijeron: "Ya no puedes vivir con nosotros".

"¡No!" ella gritó. Entonces ellos la sacaron por la ventana. Cuando ella estaba caminando, se encontró a una bruja. Mala Nieves vio que la bruja era la misma a la que ella le había hecho una broma... [mi traducción].

Fig. 3.6 Muestra de un proyecto de Sara donde cambia el contenido de una historia existente.

Por otra parte, encontré que las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas de la escuela no sólo crean un puente, como proponen Duke y Purcell-Gates (2003), entre las prácticas de lectoescritura de la escuela y las prácticas de lectoescritura del hogar; sino que también aumentan las prácticas de lectoescritura de los padres en el hogar.

Ejemplos de este tipo de prácticas de lectoescritura son el calendario escolar, como se ve en la Fig. 3.7, donde tanto hijos como padres pueden ir revisando día a día las diferentes actividades a llevarse a cabo en la escuela en el mes correspondiente; otro ejemplo son las circulares, a través de éstas los padres se enteran de actividades o información específica que deben de firmar, en algunas ocasiones, de enterados.

Así mismo, otro tipo de información que llega al hogar proveniente de la escuela son las promociones y los catálogos como el de Scholastic, que se puede apreciar en la Fig. 3.8, donde los padres les pueden comprar libros o algún otro tipo de artículo a sus hijos regresando una orden de compra y un cheque adjunto.

Las calificaciones -cuatro en el año- son otro documento que llega de la escuela al hogar y a través de las cuales los padres se mantienen informados del avance escolar de los niños y también son una oportunidad para revisar y discutir dichos resultados con los maestros de sus hijos al concertar una cita, que puede ser solicitada por ambas partes, los días que marca el calendario escolar para este fin específico.



February 2006



| Monday | Tuesday | Wednesday | Thursday | Friday |
|--|--|---|---|--|
|  <p>“I LOVE TO READ MONTH”</p> |  | <p>1 Day 4 Kindergarten Info. Evening at PTSD Head Office 181 Henlow Bay 7:00pm 8:15 Cargill Games Practice 12:25 Grade 3 Free Gym</p> | <p>2 Day 5 8:15 Gr. 6 Free Gym 12:15 Gr. 4/5/6 Choir</p> | <p>3 Day 6 9:00 Assembly 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:25 Gr. 6 Girls B. Ball</p> |
| <p>6 Day 1 8:15 Cargill Games practice 12:15 Gr. 4 Sketch Club 12:15 Gr. 6 French Club 12:25 Gr. 1 Games</p> | <p>7 Day 2 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:15 Gr. 4/5/6 Choir 12:25 Gr. 3 Games</p> | <p>8 Day 3 8:15 Cargill Games practice 12:25 Gr. 6 Girls B. Ball</p> | <p>9 Day 4 8:15 Cargill Games Mtg. (hand out uniforms) 9:00–2:30 Cargill Games (Max Ball – U of M) 12:15 Gr. 5 French Club</p> | <p>10 Day 5 INSERVICE NO CLASSES TODFAY</p> |
| <p>13 Day 6 8:15 Gr.6 Boys B. Ball 12:15 Gr. 4/5/6 Choir 12:25 Gr.2 Games</p> | <p>14 Day 1 12:15 Gr.4 Sketch Club 12:15 Gr. 6 French Club</p>  | <p>15 Day 2 8:15 Gr. 6 Girls B. Ball 2:15 Gr. 4/5/6 Choir</p> | <p>16 Day 3 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:25 Gr. 4 Basketball Kindergarten Info. Evening at Ryerson School 7:00 pm</p> | <p>17 Day 4 Assembly 9:00am 8:15 Boeing Games Practice 12:15 Gr. 5 French Club 12:25 Gr. 6 Girls B. Ball</p> |
| <p>20 Day 5 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:15 Gr. 4/5/6 Choir 12:25 Gr. 1 Games</p> | <p>21 Day 6 12:15 Gr. 4/5/6 Choir</p> | <p>22 Day 1 8:15 Gr. 6 Girls B. Ball 12:15 Gr. 4 Sketch Club 12:15 Gr. 6 French Club 12:25 Gr. 5 Basketball PT Sings 6:00 pm Gr. 2/3 Choir PT Sings 7:45 pm Gr. 4/5/6 Choir</p> | <p>23 Day 2 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:15 Gr. 4/5/6 Choir 12:25 Gr. 2 Games</p> | <p>24 Day 3 8:15 Boeing Games Practice 12:25 Gr. 6 Girls Basketball</p> |
| <p>27 Day 4 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:15 Gr. 5 French Club 12:25 Gr. 6 Girls B. Ball</p> | <p>28 Day 5 8:15 Boeing Games Practice 12:15 Gr. 4/5/6 Choir 12:25 Gr. 3 Games</p> | <p>Mar 1 Day 6 8:15 Gr. 6 Boys B. Ball 12:25 Gr. 6 Girls B. Ball</p> | <p>Mar 2 Day 1 8:15 Boeing Games Mtg. (hand out uniforms) 9:00–1:30 Boeing Games (U of M) 12:15 Gr. 4 Sketch Club 12:15 Gr. 6 French Club</p> | <p>Mar 3 Day 2 12:15 Gr. 4/5/6 Choir</p> |

Fig. 3.7 Calendario mensual

SCHOLASTIC

Lucky
BOOK CLUB
September 2006

1. Geronimo Stilton #25 Pack
By Geronimo Stilton
28 pages, 44-color
Geronimo joins his family on a treasure hunt—but so do some unwanted guests!
\$7.99 Book, Pencil & Pencil Topper—Only 4.99
Chapter Book

2. Top 50 Questions Skeletons
By Seymour Chwast
32 pages, 44-color
How many different bones are in your body? Easy-to-read non-fiction with colour photographs!
\$5.99 \$3.99
Science Reader
100 LEVEL

3. No Clean Clothes
By Robert Munsch
Illustrated by Michael Martchenko
32 pages, 44-color
When Lacey forgets to put her clothes in the laundry hamper she has to wear the weird shirt from grandma! You won't believe all the strange things that happen to her on the way to school!
\$5.99 \$5.99
Picture Book

4. Little Genie Pack
28 pages
All I want to go to school. Maybe a genie will take her place!
\$7.99 Book & Bracelet Set—Only \$4.99
Chapter Book

5. Magic Tree House #33 Carnival at Candlelight
By Mary Pope Osborne
128 pages
Jack and Annie are trapped in a dungeon in the 1700s. How can they save the city from the big flood?
\$6.99 \$1.99
Chapter Book

6. The Bailey School Kids: At Chapter Book Ghosts Do Splashes in Puddles
By Barbara Barry and Melissa Trotter Jones
44 pages
Yikes! Is the new lunch monitor a ghost? Fanny stuns!
\$5.99 \$2.99
Early Chapter Book

7. Flat Stanley Pack
By Jeff Brown
Illustrated by Scott Mittle
40-112 pages
Four Stanley adventures at one great price!
\$5.99 4 Books—Only \$7.99
Chapter Books

8. Pokémon Top 10 Handbook
#1 page
There are almost 400 Pokémon. Which ones made it to the Top 10?
\$7.99 Poster & Book—Only \$5.99
© 2005 Pokémon. TM and © Nintendo.

9. Junie B., First Grader: Kablooie-Bo-Bo!
By Barbara Park
32 pages
KABOOM! An inner tube explodes, and a huge bird flies into her hair! Junie B. is in Hawaii!
\$5.99 Hardcover—Only \$12.99
Early Chapter Book

Book Club September 2006

Provincial tax-included prices are shown on applicable items. Please use appropriate column for your province/territory.

| Item No. | Title | # of Pages | P.R. / N.S. | Q.B. | N.L. | N.A. | Total Price |
|----------|--------------------------------------|------------|-------------|-------|-------|------|-------------|
| 1 | Geronimo Stilton Pk | 28 | 94.99 | 94.99 | 95.07 | | |
| 2 | Top 50 Questions: Skeletons | 32 | 3.99 | 3.99 | 3.99 | | |
| 3 | No Clean Clothes | 32 | 5.99 | 5.99 | 5.99 | | |
| 4 | Little Genie Pk | 28 | 4.99 | 5.02 | 5.07 | | |
| 5 | Magic Tree House: Candlelight | 128 | 1.99 | 1.99 | 1.99 | | |
| 6 | Bailey School Kids: Ghosts | 28 | 2.99 | 2.99 | 2.99 | | |
| 7 | Flat Stanley Pk | 78 | 7.99 | 7.99 | 7.99 | | |
| 8 | Pokemon Top 10 Handbook | 32 | 5.99 | 5.99 | 6.44 | | |
| 9 | Junie B. Middle-Bo-Bo! | 32 | 12.99 | 12.99 | 12.99 | | |
| 10 | Lovely Day: All Stars: Prize Pk | 32 | 3.99 | 4.25 | 4.29 | | |
| 11 | Fanny K. ShantFrank's Voyage | 28 | 2.99 | 2.99 | 2.99 | | |
| 12 | Ready, Freddy! Pk | 32 | 5.99 | 6.09 | 6.44 | | |
| 13 | Geronimo Stilton Box Set #1-6 | 280 | 25.99 | 25.99 | 25.99 | | |
| 14 | Kate Kizzor/Winch Switch | 32 | 5.99 | 5.99 | 5.99 | | |
| 15 | My Secret Unicorn Box Set | 148 | 14.99 | 16.12 | | | |
| 16 | Ghostbusters: Bewitching Ghost | 32 | 3.99 | 3.99 | 3.99 | | |
| 17 | Toss 'n' Roll Spooky Dice Math | 68 | 6.99 | 7.45 | 7.52 | | |
| 18 | Helix Kitty's Happy Halloween Pk | 48 | 4.99 | 4.99 | 5.07 | | |
| 19 | Ms. Frizzle's Impertual Dino | 48 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 20 | Canada's Woodland Animals | 48 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 21 | Mighty Magoo's Construction Set | 148 | 15.99 | 16.12 | | | |
| 22 | Shells Kit | 96 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 23 | Wild Weather Pk | 178 | 17.99 | 17.99 | | | |
| 24 | From Addition to Multiplication | 48 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 25 | Groomer Takes Pk | 28 | 29.99 | 29.99 | 29.99 | | |
| 26 | School Biographies Mega Pk | 24 | 24.99 | 24.99 | 24.99 | | |
| 27 | Funny Fun: A Story of Hugs Pk | 12 | 12.99 | 12.99 | 12.99 | | |
| 28 | Henry and Mudpie Pk | 32 | 9.99 | 9.99 | 9.99 | | |
| 29 | Pippi Longstocking Pk | 11 | 11.99 | 11.99 | 11.99 | | |
| 30 | Humble Henry Pk | 10 | 10.99 | 10.99 | 10.99 | | |
| 31 | Super Kids Award Chart | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 32 | Happy Professor-Blood Prince | 11 | 11.99 | 11.99 | 11.99 | | |
| 33 | Dragon Tree House: Candlelight | 28 | 29.99 | 31.97 | 32.25 | | |
| 34 | Fairy Magic Pk | 28 | 24.99 | 26.74 | 26.80 | | |
| 35 | Like-Size Dragon HC | 9 | 9.99 | 9.99 | 9.99 | | |
| 36 | How to Make Scoundious | 5 | 5.99 | 6.09 | 6.44 | | |
| 37 | Conjurer Diary with Lock | 6 | 6.99 | 7.45 | 7.52 | | |
| 38 | Build-a-Bear! Fun! Fun! Fun! of Fame | 9 | 9.99 | 9.99 | 9.99 | | |
| 39 | Fractured Fairy Tales Pk | 10 | 10.99 | 10.99 | 10.99 | | |
| 40 | M is for Maple | 5 | 5.99 | 5.99 | 5.99 | | |
| 41 | Funny Thanksgiving Stories Pk | 11 | 11.99 | 11.99 | 11.99 | | |
| 42 | A to Z Mystery Complete Coll | 50 | 59.99 | 59.99 | 59.99 | | |
| 43 | Scouty-Doo Thinking Mystery | 3 | 3.50 | 3.50 | 3.50 | | |
| 44 | Micro Spy Ear Kit | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 45 | Puppy Place Pk | 4 | 4.99 | 5.02 | 5.07 | | |
| 46 | Horses and Ponies Pk | 6 | 6.99 | 7.45 | 7.52 | | |
| 47 | Big Apple Barn Happy Go Larky | 2 | 2.99 | 2.99 | 2.99 | | |
| 48 | Guinness World Records 2006 | 8 | 8.99 | 8.99 | 8.99 | | |
| 49 | See in 2-D Pk | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 50 | Book of Planets | 4 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 51 | Family Reference Pk HC | 40 | 40.99 | 40.99 | 40.99 | | |
| 52 | School Atlas of Canada HC | 14 | 14.99 | 14.99 | 14.99 | | |
| 53 | School J. Classics Pk | 28 | 29.99 | 29.99 | 29.99 | | |
| 54 | E.O. White Pk | 5 | 5.99 | 5.99 | 5.99 | | |
| 55 | SpongeBob Planks Pk | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 56 | Disney Pixar Cars GBA | 8 | 89.99 | 42.63 | 43.01 | | |
| 57 | Who's On It? John's Secret | 3 | 3.99 | 3.99 | 3.99 | | |
| 58 | Follow-Caster Tycoon 2 Pk | 29 | 29.99 | 31.97 | 32.25 | | |
| 59 | Superman Returns: Metropolis | 4 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 60 | Practising HC | 24 | 24.99 | 24.99 | 24.99 | | |
| 61 | How to Tame a Bully | 4 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 62 | My Strange and Crazy Pk | 6 | 6.99 | 6.99 | 6.99 | | |
| 63 | 1001 Cool School Fun! Jokes | 4 | 4.99 | 4.99 | 4.99 | | |
| 64 | School Smart Planner | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |
| 65 | Backpack Alarm Kit | 9 | 9.99 | 10.65 | 10.74 | | |

Total Price: Total Cost:

Please make cheque payable to Scholastic Canada Ltd. No past-due cheques please. NSF charges will apply. All prices include tax GST.

Return to your Teacher by: _____

Student's Name: _____

Teacher's Name: _____

Thank you for your order!

Dear Parents: Every order helps provide free materials for your child's classroom!

THE SCHOLASTIC 100% SATISFACTION GUARANTEE
If you are not completely satisfied with any book, we will give you a full refund or credit.

UNION

Fig. 3.8 Catálogo y orden de compra de Scholastic.

Finalmente, otro medio de información escolar que llega al hogar a través de los niños, es el boletín mensual. En este se concentra la información de actividades y eventos especiales de las diferentes áreas, dependiendo de cada escuela, como información general, información relevante a la asociación de padres de familia, asambleas y viajes de campo con fines académicos o recreativos, educación física, 2ª lengua –inglés o francés según sea el caso, novedades e información de la biblioteca, novedades e información de la comunidad y un calendario escolar del mes en curso, entre otros (Fig. 3.9).



Ryerson School

May 2006

10 Ryerson Ave.
Winnipeg MB R3T 3P9
269-1400

www.pembinatrails.ca/ryerson



September 2006 Newsletter

Page

COMMUNITY NEWS

Preteen Dances – Richmond Kings Community Centre

RKCC introduced the Preteen Dance Program in June of 1997. The dances have been a huge success with an average of 120 children in attendance. This year, the dances will once again feature the music of D & G Music Services and lots of great prizes. The dances are restricted to children in grades 4, 5, and 6 and take place on selected Friday evenings from 7:00 pm to 9:00 pm. To ensure children have a positive experience, eight to ten adult volunteers are always in attendance. Securing volunteers for the dances has become a major concern. **We must have more parents step forward in order for this program to continue.** Please contact the coordinator listed below to sign up.

Dance Dates:

Friday, September 29, 2006 Friday, October 27, 2006
Friday, November 24, 2006 Friday, January 12, 2007
Friday, February 9, 2007 Friday, March 16, 2007
Friday, April 20, 2007

Admission is only \$3.00

Parents are responsible for dropping off and picking up their children. After a child is admitted to the dance, he or she will not be able to leave the premises unless accompanied by a parent or guardian.

For more information, please contact:

Gail Anderson @ 269-9516

Dear Families:

Ryerson Association of Parents and Teachers and school staff have been discussing ways to attract more families from out of catchment and out of division to boost the population of our community. We know that Ryerson families value the diversity of our community and are proud of the quality and broad base of educational programming and the materials and resources available to enhance learning. Enrichment, integration of special needs, the many intramural and extra curricular activities, the level of Resource, Guidance and Reading Recovery, Teacher Assistants and support personnel are some of the reasons families choose this school. The quality Music program, guest artists, symphony and theatre presentations are also major attractions. The on site Day Care, Family Centre and Boys and Girls Club are assets to the community.

RAPT is looking for ways to raise the profile of Ryerson in Winnipeg by highlighting Ryerson's students accomplishments in the newspapers and other media. We have much to be proud of at Ryerson. Once again, your word of mouth advertisement to others is the best form of public message.

RYERSON – SCHOOL OF CHOICE Applications Accepted. You may have seen the April 10th Winnipeg Free Press article titled "Enrolment Drops Across the City." The complete article has been rewritten in the Community News Section of this newsletter. The trend appears to be that the number of children entering into Grade 1 is significantly lower than those in Grade 9,8, or 6 in many areas across the city.

IMPORTANT—register now! Current families- please return your updated and corrected child's registration information.

THANK YOU for the years of support and contributions of time and participation to all families, and especially to the twenty-eight Grade 6 families who no longer will have children at Ryerson as their sons or daughters move on to Junior High. Thank you to the R.A.P.T. executive for your involvement and active support. Many of you will continue in your positions and we appreciate your ongoing support. Join us at the next General Meeting on May 16th.

Did you know:

- Strong Beginnings—a two day assessment process will take place once again on September 15th & 18th.
- 47 of our 103 Grade 5 and 6 students have an overall average of 85% or higher.
- RAPT contributes \$2000 each year to offset costs of students to go on field trip experiences.
- RAPT contributes \$1000 to Artist in the School Productions each year and to playground recess equipment.

Inside This Issue

| | |
|------------------|----|
| RAPT News | 2 |
| Assemblies/Field | 3 |
| Enrichment | 5 |
| Phys. Ed. | 6 |
| Library | 7 |
| French | 8 |
| Important Dates | 10 |
| Community News | 11 |
| May Calendar | 12 |

Immigrant and Refugee Outreach Facilitator Fort Garry/Fort Richmond

Community Information for Newcomers to Canada

1. FREE - ESL/EAL Classes for Women

If you know someone who needs help with her English please tell her about these classes. This government funded program provides childcare and also transportation where possible.

2. PICNIC IN THE PARK

All Newcomers are invited to a **FREE** picnic on the 24th September 2006 at Crescent Drive Park from 2:00pm. to 4:00p.m. There will be fun for the whole family.

3. DROP-IN FOR WOMEN

You are invited to the Drop-in for Immigrant and Refugee Women held regularly on the first and third Wednesday each month from 1.30p.m. to 3.30p.m. at 103- 3100 Pembina Highway.

For further information contact: Bernadette McCann 261 0163 or 474 0320

Fig. 3.9 Boletín Mensual de dos escuelas primarias –con las noticias de la comunidad como parte del boletín mensual de una escuela de inmersión francesa.

3.2.4. *Según los participantes, ¿cómo se involucran los diferentes miembros de la familia en las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas del curriculum (tareas)?*

Consecuente con la ideas de Shockley, Michalove & Allen (1995), de que las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes brindan un espacio donde existe la posibilidad de conectarse con los diferentes miembros de la familia de forma variada y enriquecedora a través de la interacción con los otros y con el medio social y cultural en un momento histórico determinado, y donde el mediador puede ser un compañero más capaz que comparte e intercambia sus fondos de conocimiento con el aprendiz (Vygotsky, 1978; Moll & Greenberg, 1990); encontré que hace tres años, cuando las cuatro familias participantes llegaron a Canadá, existía un mayor espacio de conexión e interacción con los otros miembros de la familia debido a una dependencia mutua, justificada por la falta de competencia lingüística en el segundo idioma, la edad, un nuevo sistema gubernamental, un nuevo sistema escolar, un nuevo sistema de salud; en sí, nuevas formas de hacer las cosas y de ir aprendiendo en conjunto nuevas prácticas culturales tales como el uso del transporte público, de los reglamentos de vialidad, de estar conscientes del clima y como éste rige un sin número de actividades, la forma de relacionarse con otras personas, y las prácticas de lectura y escritura en el hogar entre ellas.

Hoy en día esa dependencia ha disminuido considerablemente y el punto de conexión, a través de las prácticas de lectoescritura, con los demás miembros de la familia se da en menor grado que hace tres años y los roles se han modificado porque ahora tanto los papás y mamás ayudan y apoyan a sus hijos, como los hijos apoyan y ayudan a sus papás y mamás, e incluso como menciona Taylor (1983) los hermanos

apoyan a sus hermanos y los papás y mamás también se ayudan entre sí. De esta manera se comparten los fondos de conocimiento que proponen Moll y Greenberg (1990), y también el capital social, el capital cultural y los fondos de conocimiento lingüístico, que hace que la tarea del mediador sea de vital importancia para ayudar y apoyar las interacciones entre los individuos y su entorno como propone Bhola (1996, citado en G. Li, 2002).

Por otra parte, no encontré evidencias de que existiera una necesidad de crear redes sociales con la finalidad de que los miembros de éstas medien el aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los participantes, como encontró G. Li (2002) en su estudio con las familias chinas. Las redes sociales no son necesarias para ese fin específico –la lectoescritura- porque los miembros de la misma familia - padre, madre o hermanos- y el sistema escolar –con los clubes de tarea y tutores- cubren esas necesidades; sin embargo las redes sociales pertenecientes a la cultura mayoritaria son de vital importancia para cubrir otras necesidades de las familias.

En las cuatro familias participantes encontré que en el contexto que representa Canadá, las madres han pasado a tener un papel secundario como mediadores del aprendizaje de sus hijos y como mediadores de lectoescritura; aunque en el caso de la familia Alarcón, Lorena comparte de manera dominante ese rol con Daniel. Sin embargo, también es necesario reconocer que las mujeres han encontrado en Canadá una oportunidad de empoderarse, dejando de ser mediadoras de sus hijos para reencontrarse y redescubrirse a sí mismas como individuos, descubriendo y/o retomando intereses y sueños personales casi olvidados; dando así, un ejemplo fundamental a sus hijos, de la posición de la mujer –inmigrante- en el hogar y en la sociedad.

Los papás se han vuelto los mediadores, por excelencia, que ayudan y apoyan a sus hijos en el logro de actividades y prácticas específicas de lectoescritura como hacer la tarea escolar derivada del curriculum, resolver dudas de las prácticas de lectura y escritura de diferentes ámbitos de la vida cotidiana, así como de la tarea que ellos mismos asignan como un recurso para fortalecer, mantener y revitalizar su identidad y lengua nativa, y no sólo para transmitir estilos y valores literarios como explican Kelly, Gregory y Williams (2001) o compartir fondos de conocimiento como explican Moll y Greenberg (1990).

Según los participantes, una de las razones que justifica el cambio de roles es el horario de trabajo de los papás porque ahora tienen una hora fija para salir de trabajar y eso permite que estén por las tardes en su hogar y que puedan entonces, compartir y mediar las tareas de sus hijos o esposas, entre otras actividades y prácticas. Por otra parte, otro factor que también influye en ese cambio de roles, es que los papás tienen un mejor nivel de competencia lingüística en la segunda lengua que las mamás y en la mayoría de los casos, también un nivel escolar más alto. Consecuente con las ideas de Levitt y Schiller (2004), la reconceptualización de prácticas, responsabilidades y roles que se han dado en las mujeres en Canadá, se debe a que el país tiene una sociedad donde la relación de género es más simétrica que en México.

A pesar de que ésta pregunta de investigación está limitada a la intervención de los diferentes miembros de la familia en las tareas derivadas del curriculum, me parece importante mencionar que uno de mis mayores hallazgos en cuanto a la intervención, ayuda y apoyo de la familia en las prácticas de lectoescritura en el hogar, se relaciona con las tareas que los padres asignan a sus hijos, ahora también en español, para asegurarse de su buen desempeño académico y que G. Li (2002) explica como una forma en que los

padres transmiten sus ideales y valores acerca de la lectura y escritura, y como un fenómeno que resulta de la discontinuidad entre escuela, la sociedad, el hogar y las familias inmigrantes. Sin embargo, cuando los padres comparten con sus hijos sus fondos de conocimiento, su capital social, su capital cultural y sus fondos de conocimiento lingüístico a través de las prácticas de lectura y escritura en el hogar, promueven una forma de reapropiación y mantenimiento de la identidad cultural (Barbero, 2006).

Por otra parte, al observar y analizar las prácticas de lectoescritura en el hogar de Ana y Pablo Alarcón, puedo concordar con Goodman (1986) y Barton (1994) cuando dicen que el hogar es donde los niños descubren y se relacionan por primera vez con una gran diversidad de prácticas de lectoescritura incluso antes de ir a la escuela; así como con Vance (2005), cuando explica que las prácticas de lectoescritura de los padres afectan directamente a las prácticas de lectoescritura de los hijos porque el proceso de aprender a leer y escribir comienza en casa, siendo que los papás sí juegan un rol fundamental en la educación de sus hijos y que en el caso de mis participantes, se ha fortalecido en Canadá por la competencia lingüística y los horarios de trabajo.

Tanto Ana como Pablo Alarcón están expuestos, gracias a que sus papás actúan como mediadores de lectoescritura, a una gran variedad de material como las letras y números que están pegados en la cocina, y que repasan diariamente; las tablas nutricionales, donde gráficamente ellos van marcando lo que comen cada día para saber si están ‘bien’ alimentados; el alfabeto de espuma plástica para la hora de tomar el baño, donde están aprendiendo a leer en español al formar palabras sencillas que los niños tratan de leer; los libros que sacan de la biblioteca; los libros que tienen en el hogar tanto en español, inglés, francés como se pueden ver en la Fig. 3.10; y sobre todo, los libros de

la mochila de español, que se aprecian en la Fig. 3.11, que son los libros que traen o les mandan de México y a través de los cuales se da la transmisión de estilos y valores literarios de la que hablan Kelly, Gregory y Williams (2001); G. Li (2002) y Taylor (1983) y el fortalecimiento, mantenimiento y revitalización de su lengua materna, valores e identidad como mexicanos.



Fig. 3.10 Muestra de prácticas de lectoescritura de Ana y Pablo, tarjetas de letras, y número, tablas nutricionales, alfabeto de espuma plástica, libros y libretas de texto en francés de Pablo.

Para Lorena sentarse a leer y escribir, recortar y dibujar y hacer planas, entre otras cosas, es la forma en que “se aprende”, es la forma conocida, familiar e incluso valida, como lo expresa a continuación.

Pues es la manera en la que aprendes ¿no? Para aprender a hacer el número uno o el número dos, el lado para el que va. Por ejemplo, él a veces confunde el número siete, lo hace para este otro lado. ¿De qué manera lo va a aprender? Haciendo planas, practicándolas. Yo creo que necesita hacer planas del siete hasta que le salga derecho (Renglones 531-535, 3ª visita familia Alarcón).

A esta forma de aprender, es a la que Lorena le da valor gracias al capital social y cultural, a los fondos de conocimiento y también a los fondos de conocimiento lingüístico que se hacen evidentes en su pensar y actuar, y en consecuencia influyen directamente en las prácticas de lectoescritura, valores e identidades de sus hijos.

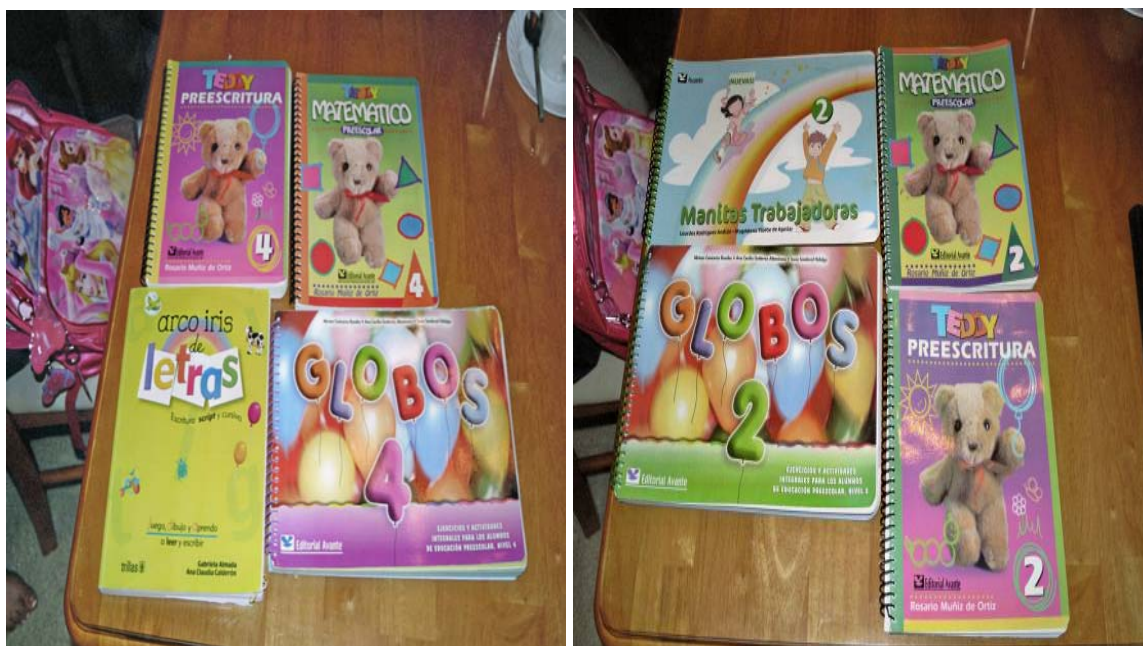


Fig. 3.11 Libros de la mochila de español para hacer la tarea en el hogar de la Familia Alarcón.

Otro aspecto que resalta en las prácticas de lectoescritura en la familia Alarcón es el tipo de lectura que Lorena como mediador le lee por las noches a Pablo con ejemplos como *Juárez el republicano*, que se puede apreciar en la Fig. 3.12; y las historias que Daniel, también como mediador, le cuenta a Pablo y Ana por las noches a través de las historias orales como *la leyenda de la llorona*, *la historia de la conquista*, *historias inventadas* y otras más que después Pablo dibuja, como se puede observar en la Fig. 3.12, y cuenta a su vez, como se ejemplifica a continuación.

- Pablo: En una parte muy oscura de Chiapas, nomás había una luz, había puros cuevas, osos, lobos, vampiros. Ya sabes... animales nocturnos. Pero nomás había una pieza de luz. Había una mujer que nunca cuidaba a sus hijos, nunca.
- Maru: Era una mala mujer ¿yo creo?
- Pablo: Una mala madre. Que hace mucho tiempo en diezmilseisecientos, creo que era cuatro mil. Había una parte muy oscura, más oscura que el negro Chia... que el negro... bueno un negro muy negro, ok. Un negro más negro más negro, ok. (Renglones 712-721, 4ª visita familia Alarcón).

Al recontar éstas historias orales, Pablo deja ver que sabe como es usada su lengua nativa para fines específicos de lectoescritura; lo que Smith (2001) propone con el término de fondos de conocimiento lingüístico.



Fig. 3.12 Juárez el republicano, libro de Pablo.



Fig. 3.13 Dibujos de historias orales de Pablo.

En la familia Cortés, las prácticas de lectoescritura como los proyectos y presentaciones especiales que Jaime les asigna en el verano a sus hijos, actuando de manera acorde a su capital social y cultural y donde para Jaime, como mediador de lectoescritura, la forma de aprender es haciendo “tareitas” diarias. A través de éstas, Jaime pretende reforzar lo aprendido en la escuela, pero sobre todo enseñarles a sus hijos todo aquello que él piensa que ya deberían de saber si estudiaran en México. Estos resultados apoyan los hallazgos de Taylor (1983) de que los padres comparten sus propias experiencias de lectoescritura a través de sus propias biografías, estilos educativos y valores puestos en los mismos.

Me parece importante hacer notar que a través de mi primera visita, Jaime decidió usar el español para los trabajos de investigación que les deja a sus hijos, pidiéndoles que investigaran temas relevantes a México como buscar los héroes de la Revolución y de la Independencia. El razonamiento de Jaime fue que al pedirles este tipo de temas, sus hijos tendrían que buscar la información a través de páginas web y de esa manera lograría que leyeran en español en el Internet, escribieran en español para hacer sus resúmenes y hablaran en español cuando hicieran la presentación al resto de la familia, sin dejar a un lado el aprender y conocer la historia de su país. Esto representa una contribución inesperada del estudio, que promueve la revitalización de las prácticas de lectoescritura en español y del idioma en sí; lo que Fishman (1991) propone al *invertir el desplazamiento del lenguaje*, utilizando entre otros, la lectoescritura.

Por otra parte Silvia Cortés, también volviéndose consciente de la necesidad e importancia de mantener la lengua nativa, les pidió a sus hijos que escribieran cartas para sus primos en México; por lo que Alejandra, Sara y Carlos han comenzado a escribir cartas en español este verano como lo expresa Sara en el siguiente fragmento.

Sara: Más en inglés. Mi mamá a veces me hace escribir en español, si no se me va a olvidar.
Maru: ¿Y tu qué crees, se te va a olvidar o no?
Sara: Estamos escribiendo cartas y si seguimos escribiendo cartas en español para que se las llevemos, no se me va a olvidar. Y aquí ya mi mamá nos está haciendo hablar español.

La mediación de las prácticas de lectoescritura de Jaime y Silvia Cortés, a través de las actividades previamente mencionadas, son un intento de que se mantenga la identidad como mexicanos y se revitalice el uso del español e incluso se fortalezcan las redes sociales con la familia extendida en México a través de la lectura y escritura en

diferentes ámbitos de la vida y a través de diferentes prácticas en el hogar, como sucede con la familia Alarcón.

En el hogar de la familia López, María hace uso de la biblioteca pública para buscar libros de historia o libros de arte de México y los deja al alcance de sus hijos, incluso ocasionalmente los hojea con ellos, para que no olviden su país. Una vez más, ésta práctica de lectoescritura es usada para tratar de mantener la identidad cultural, como sucede aunque de diferente manera, en los hogares de las familias Alarcón y Cortés.

En el hogar de la familia Rodríguez, encontré que Elena ve las telenovelas en español durante dos horas diarias a través del canal latino por cable en compañía de sus hijos y aunque Elena no recurre a esta práctica con una intención específica, más que de entretenimiento, pienso que indirectamente logra una forma de mantener presentes los ideales, valores e identidad de la cultura mexicana.

Por otra parte, pude notar que la mediación de hijos a padres se da exclusivamente cuando se trata de un tipo de práctica de lectoescritura en inglés, lo que algunos investigadores llaman *language brokering*³ o mediador de lenguaje [mi traducción], porque después de tres años de vivir en Canadá los hijos tienen, en algunos de los casos, un mejor nivel de competencia lingüística que sus padres. Actualmente los padres les piden ayuda a sus hijos para encontrar el significado o pronunciación de una palabra, como sucede en las cuatro familias; para entender algún mensaje telefónico, como sucede en la Familia Rodríguez; para entender algún programa de televisión, como sucede en la

³ “Los mediadores de lenguaje, como son llamados los interpretes y traductores, hacen mucho más que transmitir información. En muchos casos, ellos toman la responsabilidad de hacer desde decisiones educativas hasta otro tipo de decisiones tanto para ellos como para sus familias; decisiones que normalmente harían sus padres. El actuar como mediadores también ocasiona resultados afectivos positivos y negativos que impactan de manera importante la manera en que los estudiantes se ven a si mismos y a sus experiencias en el aprendizaje de un idioma [mi traducción]” (Tse, 1996, p. 485-486).

Familia Cortés; para saber como escribir algún nombre en específico, como sucede en la Familia López y para saber como pronunciar una palabra en francés, como sucede en la Familia Alarcón. Este tipo de mediación de lenguaje es llevada a cabo de una manera muy acertada por los hijos de las familias participantes porque involucran en su traducción, elementos culturalmente adecuados (Harris & Sherwood, 1978, citado en Tse, 1996).

En el caso de las parejas –padre y madre- también se da el apoyo y ayuda en las prácticas de lectoescritura, especialmente en las tareas derivadas de las clases de ESL, pero también para entender algún procedimiento o instrucciones para diferentes ámbitos de la vida –como recetas médicas y medicamentos-, para entender el significado de alguna palabra o idea de un libro, revista o del periódico, entre otros. Lorena Alarcón, Elena Rodríguez y Maria López, comentan que ésta ayuda ha ido en disminución importante al pasar del tiempo gracias a que ahora tienen un mejor nivel de inglés que también les ha permitido recuperar su independencia y roles dentro y fuera del hogar.

Finalmente, encontré que las prácticas de lectoescritura en el hogar son también son mediadas por los hermanos mayores, consistentemente con lo que encontró Taylor (1983). Esto es especialmente evidente en el hogar de la familia Cortés, donde Sara es la encargada de ayudar y apoyar a su hermano Carlos en las tareas escolares y del hogar; como cuando su mamá le pide que le deje alguna tarea a Carlos para ver si realmente ha hecho su lectura, como se puede apreciar a continuación.

Maru: Oye y ¿por qué le dejaste estos trabajos?
Sara: Este... este... mí mamá me dijo que lo haga y esto se lo deje porque a él le gusta. Primero no sabía de que hacerlo, pero en grado seis me dicen que escriba lo que me gusta, jaja! que escriba lo que nos gusta a nosotros, como comida... o algo así. Y yo decidí comida.
(Tocaron el timbre y alguien entró)

Maru: ¿Y de ahí se te ocurrió que hiciera esto tu hermano?
Sara: ¡Aja! Y luego aquí Carlos estaba estando un poco aburrido, así que le dije que puede hacer lo que quiera. Y luego como estaba leyendo ese libro y para que mi mamá vea que sí estaba leyendo ese libro, para que veamos que Carlos estaba leyendo ese libro, le dije que escribiera de su libro que vea como se trata (Renglones 242-256, 4ª visita familia Cortés, entrevista Sara).

Sara, en su papel de mediador de lectoescritura, a pesar de su corta edad -13 años- ya imprime sus propios ideales y valores, su propio capital cultural, su capital social, sus fondos de conocimiento y sus fondos de conocimiento lingüístico, en el rol que desempeña como mediador de su hermano, a petición de su madre.

3.2.5 ¿Según los participantes, qué diferencias y/o semejanzas encuentran entre las prácticas de lectoescritura que tenían en México y las que tienen en Canadá en contexto? Hogar y Escuela

Las prácticas de lectoescritura no pueden ser tomado como una práctica establecida intercambiable entre contextos, si no como prácticas situadas en contextos específicos (Baynham, 1995), con miembros, significados e intenciones específicas. Los padres de las familias participantes en este estudio lograron encontrar las diferencias y semejanzas entre sus prácticas de lectura y escritura entre México y Canadá después de un proceso de entender, identificar y valorar sus prácticas de lectoescritura en el hogar; que en la mayoría de los casos, fue un proceso enriquecedor tanto para ellos como participantes, como para mí como investigador. Cabe mencionar que con los hijos, este proceso fue más difícil porque en muchos de los casos la edad fue un factor que impidió que los niños pudieran recordar sus prácticas de lectoescritura en México e incluso aquí en Canadá, como en el caso de la familia Alarcón con Ana y Pablo, o con Santiago y

Carlos que tan solo guardan recuerdos lejanos de México. Sin embargo, el testimonio de los padres cubrió esos vacíos de información que los niños no pudieron recordar.

Por otra parte, al igual que G. Li (2002) y Vance (2005), encontré que los hogares que tienen un medio ambiente con acceso a medios impresos favorecen el desarrollo de las prácticas de lectoescritura; aunque los participantes han encontrado que en México, donde tenían ‘muchos libros’ en el hogar, leían menos de lo que leen en Canadá, donde tienen muy ‘pocos libros’; sin embargo, cubren esa falta de material literario a través de los servicios que prestan las bibliotecas escolares y públicas, a las cuales en México no tenían acceso. Encontré que las bibliotecas acortan las distancias y discontinuidades entre hogar y escuela mencionadas por G. Li (2002) y Vance (2005), por proveer el acceso a libros y documentos impresos culturalmente adecuados para Canadá, a los que de otra forma no tendrían fácilmente acceso los participantes del estudio.

Por otra parte, respecto a las diferencias que hacen los ideales y valores establecidos acerca de la lectoescritura por parte de los padres y que G. Li (2002) explica como un conflicto cultural y escolar difícil de resolver en los hijos, encontré que cuando los niños permanecieron más años en el sistema escolar en México, llegaron a Canadá con éstas ideas y valores arraigados. Siendo así, que Alejandra Cortés, Sara Cortés y Gaby López, piensan que la escuela en México, a pesar de las largas horas de tareas, es mejor porque creen que aprendían más ya que relacionan largas horas de escritura con aprendizaje.

Así mismo, otra práctica de lectoescritura que encontré que marca una diferencia relevante, tanto desde el punto de vista de los padres como de los hijos, son las tareas escolares. La primera diferencia que encuentran los niños es la cantidad, el idioma y la

forma de hacer las tareas, porque en Canadá hacen ensayos y en México sólo copiaban y hacían ‘párrafos’. Tanto padres como hijos, en las cuatro familias, encuentran que en Canadá las tareas son ‘muy pocas’ a diferencia de México que ‘eran muchas’ y aunque la lectura es una tarea diaria, ni hijos ni padres la consideran realmente una tarea porque en México leer no es parte de la tarea; siendo que una vez más se repite la diferencia cultural entre valores e ideales establecidos acerca de las prácticas de lectoescritura.

En referencia a este último punto, concuerdo con Smith, Jiménez y Martínez-León (2003) cuando explican que los padres de familia le dan importancia a la escritura y no así a la lectura; porque en este caso a pesar de que la lectura es una tarea diaria, los padres no la consideran así o al menos no una tarea relevante porque sus hijos no se sientan a escribir, a copiar, o a estudiar y esto es congruente con sus valores e ideales acerca de el sistema escolar y a sus propias biografías como menciona Taylor (1983) que llevan implícitas sus fondos de conocimiento, capital social y capital cultural.

En las cuatro familias encontré respuestas muy ambiguas por parte de los padres en relación a las tareas escolares porque por una parte las consideran importantes por ser la forma que ellos conocen de aprender y reafirmar los conocimientos obtenidos en la escuela, como lo explica Daniel Alarcón en el siguiente fragmento.

Es importante independientemente de lo que aprendiste o dejaste de aprender, es que te va quedando un hábito, una disciplina. Por eso yo lo considero importante, hábito o disciplina para el resto de tu vida, para lo que quieras hacer. ¿Quieres ser deportista, artista? lo que quieras, necesitas esas cosas. (Renglones 288-292, 3ª visita familia Alarcón).

Sin embargo, a tres años de vivir en Canadá se sienten más integrados al país y comienzan a creer entender mejor la forma de ser y hacer las cosas en este país, considerando incluso, que quizás es mejor que sus hijos tengan pocas tareas porque ven

que se han vuelto más independientes y responsables y que quizás disfrutan más de la escuela y de las escasas tareas, como se puede ver en el siguiente texto.

Eh... las tareas que aquí les dejan son mucho menos que en México y tienen la oportunidad de poder hacerlas en la escuela, al grado que cuando llega acá, la tarea ya esta hecha y revisada por el mismo maestro. Y cuando hay necesidad de hacerla aquí, no son tan, tan, tan profundas como en México o tan agobiantes. Y yo he visto que las llegan a hacer, las poquitas que hacen porque no es lo mismo, las hacen con más gusto si tu quieres, que las muchas que hacían en México (Renglonés 540-547, 4ª visita familia Rodríguez).

Lo anterior demuestra el proceso de integración de las familias a las prácticas culturales propias del país a través de la fuerza que ejerce el sistema escolar, en este caso, dando paso al cambio, inclusión y reestructuración de prácticas de lectoescritura en el hogar y del valor puesto en las mismas.

Otra diferencia que encontré, es que en Canadá los hijos dicen ya no necesitar tanto de la ayuda de sus padres como mediadores para poder hacer la tarea, a diferencia de cuando vivían en México donde las mamás, y a veces los papás, no solo mediaban sus tareas escolares si no que inclusive hacían las tareas. Por otra parte, en Canadá los papás han reconocido que se han vuelto los mediadores de estas prácticas, en lugar de las mamás, porque según ellos ahora tienen más tiempo de estar en el hogar debido a que tienen un horario de salida fija y con esto pueden pasar más tiempo en el hogar; así como por tener un mejor nivel en el inglés, como explico en la sección 3.2.4.

Como una diferencia muy relevante, encontré que los hijos de las familias participantes encuentran que comienzan a tener un hábito de lectura o incluso ya tienen un hábito de lectura –dependiendo de la edad- que en México no tenían. Ellos mismos lo explican al decir que en México nunca leyeron un libro completo o que simplemente en México no leían. Los padres explican este fenómeno como un resultado que se ha

derivado de la motivación hacia la lectura por parte del sistema escolar en Canadá, donde a los niños les inculcan el hábito de leer y que podría considerarse parte del proceso de integración que están experimentando. Sin embargo, ni padres ni hijos le dieron valor a las lecturas que hacían en México y que todos mencionaron en las entrevistas como parte de sus hábitos de lectura con ejemplos como la lectura de la revista Barbie, TvyNovelas, Tú, Star Wars y Barney, entre otras y comics como los de Marvel y DC entre otros géneros.

Por otra parte, en ningún momento logré documentar que los padres de familia hubiesen identificado que sus hijos hayan adquirido, o aprendido, el hábito de leer o escribir en base al ejemplo que ellos como padres proveen con sus prácticas de lectoescritura en el hogar. Lo anterior habla de los valores e ideales que tanto padres e hijos tienen acerca de la lectura y de que las prácticas de lectoescritura en el hogar, son menospreciadas y que tanto padres como hijos, le dan el poder al sistema escolar a través del curriculum que en Canadá tiene como prioridad el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura, como el único responsable del aumento o adquisición del hábito de lectura de los menores.

Así mismo, la lectura y escritura de los padres de familia también se han visto incrementadas, aunque no es posible generalizarlo por factores como el género y los roles. En el caso de las mujeres, ellas reconocen el incremento de sus prácticas de lectoescritura en Canadá por ser inmigrantes y haber tenido que regresar a la escuela por tener un bajo nivel de inglés; por pasar de ser empleadas a estudiantes; y por pasar de ser miembros de agrupaciones religiosas a ser alumnas de cursos religiosos, entre otros.

Por otra parte las madres de familia consideran que sin tomar en cuenta las prácticas de lectoescritura derivadas de los cursos de ESL, sus prácticas de lectura y escritura son muy similares a las que tenían en México aunque con diferente función, pues aquí tienen la necesidad de mantenerse informadas para aprender a vivir en una nueva cultura; dándole así un valor a la lectoescritura en el hogar para su integración y adaptación a la cultura canadiense.

Por lo mencionado anteriormente, pude darme cuenta de que si bien en algunas de ellas se han incrementado sus prácticas de lectoescritura, otras tan solo han sido modificadas o sustituidas de acuerdo al momento histórico determinado por el que están pasando, como explica Barton cuando habla de las prácticas de lectura y escritura situadas en contexto (1994).

Por su parte, aunque los papás también encuentran diferencias en sus prácticas de lectoescritura, en un principio su posición fue que a partir de que llegaron a Canadá leían y escribían menos por la falta de acceso a material en español y por el cambio de trabajo; sin embargo, terminaron concluyendo que si bien sus prácticas de escritura han disminuido, sus prácticas de lectura –desde un punto de vista social- han aumentado con el fin específico de mantenerse informados y aprender acerca de la forma de vida y la cultura en Canadá, al igual que las madres, como se puede ver en el siguiente fragmento.

Bueno, mira algo así realmente importante es que mucha de la lectura que practicas aquí es para entender, conocer un procedimiento; parte de la cultura misma Canadiense. Muchas veces si no la entiendes, no tienes a quien preguntarle y la necesidad te obliga a buscarlo y entenderle ¿si? A sobrevivir al clima ¿si? No hay un libro de texto este... en el que te diga como sobrevivir, y tienes que buscarle, y hay quien te da tips, pero la forma que yo he encontrado más básica es buscarle aquí y allá y eso era algo que no lo tenía yo que hacer allá ¿verdad? No era tan prioritario (Renglones 614-623, 4ª visita familia Rodríguez).

Con lo dicho anteriormente, logro ver la importancia y el valor que los padres le dan a la lectura en su proceso de integración pese a que por otra parte menosprecian las prácticas de lectoescritura sociales, resultando ser una controversia de la que no están conscientes.

Finalmente un tema relevante en todas las entrevistas y en todos los participantes, fue el uso de la biblioteca, resaltando este acceso a recursos literarios como una diferencia sobresaliente entre México y Canadá. Algunos de los niños dijeron haber visto la biblioteca de la escuela en México, pero haber tenido prohibida la entrada; en otros casos dijeron haber visto una biblioteca vacía o simplemente no haber visto nunca una biblioteca, como lo expresó Gaby Rodríguez, “¡Yo no sé como son las bibliotecas allá!”.

En cuanto a su ciudad, los Cortés mencionaron haber ido a la biblioteca en una ocasión, y María López mencionó haber ido de vez en cuando, con la limitante del acervo y del tiempo de préstamo de los libros; mientras que los Rodríguez y los Alarcón no visitaban las bibliotecas cuando vivían en México.

Aquí en Canadá, tanto los padres de familia como los hijos, mencionaron hacer uso de la biblioteca como una de sus actividades cotidianas; ya sea la biblioteca escolar, en el caso de los hijos, o la biblioteca pública en ambos casos. El uso de la biblioteca es variado en cada uno de los participantes y va desde llevar al hogar libros y revistas, hasta ir a leer el periódico, usar las computadoras para hacer algún trabajo, imprimir, usar las diferentes herramientas de ICT, jugar algún juego de computadora, sacar películas en

formato VHS y/o DVD, hacer fotocopias e incluso, para tomar cursos o actividades enfocadas al fomento de la lectura⁴.

Las bibliotecas escolares y públicas, así como el ICT, han venido a sustituir las bibliotecas que las familias tenían en sus hogares en México y a pesar de la falta de libros en el hogar, gracias al material al que pueden acceder a través de los servicios de éstas, los padres han tenido acceso a libros y materiales impresos diversos y los hijos han tenido el acceso necesario a libros y documentos impresos que requieren para estar al día con los requerimientos del curriculum escolar, por la fuerza que ejerce en los participantes, los poderes hegemónicos que fluyen a través de las instituciones y que se expanden a todos los niveles de la sociedad, incluidos los hogares. En Canadá la lectoescritura es considerada la base para el aprendizaje y para poder obtener empleos competitivos (Human Resources and Social Development, 2006); para lograr esto, el sistema escolar recomienda la lectura diaria en el hogar como un apoyo muy importante para el desarrollo de la lectoescritura de los niños comenzando en la escuela primaria (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2006).

En el siguiente capítulo presento las conclusiones y recomendaciones de este estudio; comenzando con las implicaciones para la práctica, continuando con las limitaciones y las recomendaciones para futuras investigaciones, y terminando con las conclusiones de la investigación.

⁴ Las bibliotecas se encuentran dentro de un programa provincial de fomento a la lectoescritura.

4. Conclusiones y Recomendaciones

En este capítulo se presentan en primer lugar, las implicaciones de este estudio para las familias mexicanas inmigrantes en Canadá, los maestros, las escuelas y la división escolar a la que pertenecen las escuelas a las que asisten los participantes; en segundo lugar se explican las limitantes de la investigación, en tercer lugar se ofrecen las recomendaciones para futuras investigaciones y por último se ofrecen las conclusiones derivadas de este estudio.

4.1 Implicaciones para la práctica.

Los resultados obtenidos a través de ésta investigación, a pesar de no poder generalizarlos por el tamaño de la muestra, hacen una contribución al estudio de las prácticas de lectoescritura de los inmigrantes mexicanos en Canadá desde el punto de vista social, aportando implicaciones que sugieren que las prácticas de lectoescritura en el hogar son una manera en la que los niños y sus padres pueden permanecer en contacto con el mundo, con su país de origen y con su cultura como lo recomienda la GCIM (2005); así mismo, son una manera de preservar y compartir la herencia cultural de los participantes como lo establece la Ley Canadiense de Multiculturalismo (1985); además de que son prácticas vitales para el éxito académico de los niños. En concordancia con los objetivos, se preparará un resumen de los resultados e implicaciones para entregárselos a las familias participantes, y otro resumen en inglés para entregárselos a los maestros, las escuelas y a la división escolar a la que pertenecen las escuelas de los

participantes¹; ya que en el proceso de crear un puente que acorte distancias entre el hogar y la escuela, deben involucrarse los padres, los maestros y el sistema escolar (G, Li, 2002; Duke & Purcell-Gates, 2003), donde es indispensable que todas las partes involucradas valoren y tomen en cuenta los fondos de conocimiento (Moll & Greenberg, 1990) y los fondos de conocimiento lingüístico de las familias inmigrantes para ayudar y apoyar el aprendizaje de otra lengua (Smith, 2001).

4.1.1 Implicaciones para las familias.

Como mencioné anteriormente, es necesario compartir los resultados de este estudio con los participantes para que estos logren crear consciencia del valor que tiene sus prácticas de lectoescritura en el hogar, como parte de su capital cultural y fondos de conocimiento; así mismo explicarles que el mantenimiento del bilingüismo es un factor indispensable en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en otra lengua, lo que se conoce como *biliteracy*. En este sentido, los fondos de conocimiento lingüístico juegan un papel muy importante porque ese conocimiento ayuda a la creación de significado y entendimiento del cómo se utiliza el lenguaje para representar el significado, al transferir las habilidades de la lectura en la lengua nativa a la lectura en otra lengua (Smith & Argot-Hopfer, 1998; Smith, 2001).

Al volverse conscientes de lo anterior, es posible que los participantes no tengan que encontrarse en la encrucijada innecesaria de escoger entre las prácticas de lectoescritura propias en la lengua nativa y las prácticas de lectoescritura en otra lengua debido a las ideologías del lenguaje preestablecidas; o inclusive, debido a que los

¹ Los niños participantes provienen de cuatro escuelas diferentes que pertenecen a la misma división escolar; de las cuatro escuelas una de ellas tiene el programa de inmersión francesa, que es un programa vigente en Canadá desde 1970 y que fue diseñado para los niños que su primera lengua no es el francés y que desean hacer su educación escolar en francés como segunda lengua (Manitoba Education, Training and Youth, 2002).

maestros que carecen de la preparación necesaria argumentan que hablar, y por lo tanto leer y escribir en la lengua nativa en el hogar, es diagnosticado como un problema que provoca el rezago en el aprendizaje del lenguaje de la cultura mayoritaria (Bernhard, 2001).

Es indispensable motivar a los participantes de este estudio a que no dejen las prácticas de lectoescritura que traen consigo de México, a que las abracen y las fomenten de manera personal y con sus familias en el hogar, porque como se mostró en el capítulo 3, la mayoría de los participantes están reduciendo sus prácticas de lectoescritura en español por motivos como la falta de acceso y por creer no necesitarlo en este momento histórico de sus vidas, en su contexto actual; aunque en el caso de la familia Cortés, se presentó un cambio inmediato de actitud ante el uso del español en el hogar, en las diferentes habilidades lingüísticas, por una creación de conciencia que se comenzó a dar a partir de mis vistas.

Por otra parte, pienso que sólo si los participantes logran valorar sus prácticas de lectoescritura, podrán entonces transmitir y compartir ese valor con el sistema escolar al aprovechar la buena comunicación que dicen tener los padres que participaron en este estudio, con los maestros y escuelas de sus hijos. De ésta manera, resulta importante que se invite a los maestros a que valoren las prácticas de lectoescritura en el hogar de los estudiantes mexicanos inmigrantes, en cualquier idioma, para que se de el puente necesario entre escuela y hogar que ayude a disminuir las discontinuidades que existen *per se* en esos ámbitos y que se acrecientan cuando se es una minoría cultural y lingüística (Duke y Purcell-Gates, 2003).

Así mismo, es importante invitar a las familias participantes a que continúen facilitando el acceso a material de lectura en español en el hogar, a través del acervo existente en las bibliotecas y solicitando préstamos inter-bibliotecarios, si fuera necesario. También pueden acceder a material de literatura en español, a través de las redes sociales en Canadá y pueden apoyarse en sus redes sociales y familiares en México para acceder a material de lectoescritura en español como ya lo hace la familia Alarcón y como pretende hacerlo Silvia Cortés al pedirle a su hermano que vive en México, que le envíe libros en español a través de los servicios de paquetería internacional. Sin embargo, es evidente que el costo de la paquetería para enviar libros de México a Canadá podría ser un inconveniente, por lo tanto se podría promover la creación de una biblioteca que sea parte de las familias mexicanas que se consideran una red social y a la que tengan acceso todos los miembros de dicha red al prestarse libros, como ya lo viene haciendo Elena Rodríguez con las recetas y revistas de cocina y Jaime Cortés con el material que ocasionalmente necesita para sus proyectos del trabajo, pero de una manera más frecuente y generalizada.

Por otra parte, sería posible promover a través de la Asociación de mexicanos en Manitoba, la organización de cursos, mesas de lectura, conferencias y pláticas relevantes a México para promover los usos y costumbres de los mexicanos y fomentar las prácticas de lectoescritura en español tanto de los adultos como de los niños; aprovechando que dicha Asociación trabaja de una manera muy activa e inclusive esta preparando la participación de la comunidad mexicana en un festival multicultural en Manitoba, donde se muestra y celebra la diversidad de las diferentes comunidades que conforman la provincia, al promover el entendimiento cultural y donde se invita a los niños y jóvenes a

que aprecien la diversidad de culturas y que se enorgullezcan, de ésta manera, y promuevan su propia herencia cultural.

Así mismo, debido a que la falta de acceso a material en español es una constante en todos los participantes del estudio, los padres de familia participantes podrían pedir a la Asociación de mexicanos en Manitoba que se solicite al Instituto Mexicano en el Exterior (IME), a través del Consulado General en Toronto, una aportación de acervo bibliográfico para comenzar una biblioteca para los mexicanos residentes en la provincia de Manitoba.

Lo anterior sería posible si se aprovechara el programa de promoción y distribución de materiales de apoyo entre los mexicanos emigrados y sus descendientes que promueve el IME en colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG); y aunque las instituciones antes mencionadas promueven la distribución anual de libros de texto, libros de los estados y libros de literatura infantil a los niños y jóvenes mexicanos o de origen mexicano que radican en Estados Unidos (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2005), se podría solicitar que el programa se haga extensivo a estas mismas poblaciones que radican en Canadá.

Por otra parte, aún sí los padres perciben que sus hijos son independientes y responsables de sus estudios, como sucede en el caso de la familia López y de la familia Rodríguez, y que ya no necesitan de la ayuda y apoyo de un mediador en el hogar; considero importante que los padres sí reconozcan la importancia que tienen como mediadores (Vygotsky, 1978) y como mediadores de lectoescritura (Baynham, 1995) de sus hijos, para que continúen involucrándose activamente en las tareas y proyectos

escolares de los mismos, ya que la literatura sugiere que el involucramiento de los padres es fundamental para apoyar y ayudar a los niños en el aprendizaje y desarrollo de nuevas habilidades (Gregory et al, 2004) y también para el desarrollo y mantenimiento de habilidades lingüísticas, en este caso, preexistentes en español y que no tienen un ciclo regular de desarrollo como sería, sí la educación la recibieran en su lengua nativa.

Finalmente, pienso que es importante que los padres de familia reconozcan la importante labor que ahora tienen sus hijos como sus mediadores de conocimiento y como mediadores de lectoescritura; ya que a tres años de haber llegado a Canadá los hijos de las familias participantes tienen, en muchos de los casos, una mejor competencia lingüística en el inglés y eso permite que los papeles se inviertan, sin desconocer las competencias lingüísticas de los padres en su lengua nativa, y que sean ahora ellos los que comparten sus conocimientos y responsabilidades de la tarea que se está realizando en un momento dado (Goodman & Goodman, 1990); lo que algunos investigadores llaman *language brokering* o mediador de lenguaje [mi traducción] que no sólo traducen simultáneamente, sino que traducen con una interpretación cultural muy acertada (Harris & Sherwood, 1978, citado en Tse, 1996) que fortalece la confianza, independencia, responsabilidad y madurez de los niños y que a su vez, fortalecen las relaciones de confianza con los padres (Tse, 1996) y los vínculos sociales que fomentan la unidad de las familias inmigrantes mexicanas.

4.1.2 Implicaciones para los maestros, las escuelas y división escolar.

La tarea de los padres de las familias mexicanas inmigrantes en Canadá no es fácil, y menos cuando se es una minoría cultural y lingüística, dentro de las minorías. Por lo tanto, éste tipo de estudios pueden ayudar a que las voces de las minorías lleguen a los

maestros, escuelas y división escolar, para que las prácticas de lectoescritura en el hogar, en este caso, sean tomadas en cuenta e incluidas de manera significativa en una sociedad multicultural en crecimiento, promovida por el mismo sistema gubernamental del país.

Sin embargo, los poderes hegemónicos del sistema canadiense acallan las prácticas culturales de las minorías, al no hacer cambios estructurales en el curriculum y por lo contrario, reproducir la desigualdad social y económica a través de las leyes educativas (Apple, 1990) clamando que las minorías sí son incluidas, al dedicar un día, una semana o con suerte, un mes del año, al ‘multiculturalismo’.

Si los poderes hegemónicos de los estados, representados por sus instituciones, son los encargados de “moldear al futuro ciudadano canadiense” a través de Ciudadanía e Inmigración Canadá (CIC) y en el caso específico de la educación, a través de la implementación de leyes y programas educativos vía el curriculum provincial; entonces los investigadores debemos apelar a lo estipulado por esas mismas instituciones, a nivel nacional y a nivel global, para lograr que los inmigrantes tengan el derecho ‘real’ de que se reconozcan y aprovechen sus fondos de conocimiento, capital social, capital cultural y fondos de conocimiento lingüístico en el sistema escolar.

Por lo anteriormente dicho, pienso entregar un resumen de éste estudio en inglés, a los maestros, las escuelas y la división escolar correspondiente, para que los actores implicados amplíen su conocimiento de los beneficios que representan los fondos de conocimiento, capital cultural, capital social, y fondos de conocimiento lingüístico de sus alumnos mexicanos y que de ésta manera se invite a que los maestros incluyan, y no excluyan, las prácticas de lectoescritura en el hogar de los participantes como prácticas

culturales válidas y necesarias, para lograr construir sobre los fondos de conocimiento preexistentes.

De ésta manera, al incorporar los fondos de conocimiento y fondos de conocimiento lingüístico de los estudiantes mexicanos en la escuela, se les da poder ante sí mismos y ante sus compañeros, porque los maestros y el sistema escolar, con la autoridad que representan, pueden ayudar a que sus alumnos se sientan orgullosos de sus identidades culturales y de sus conocimientos previos, al ser valoradas las prácticas culturales de su país de origen en la escuela.

Por lo tanto, los maestros deberían estar más enterados de las prácticas de lectoescritura en el hogar de sus alumnos y tratar de relacionar estos, con el contenido del programa escolar (Duke & Purcell-Gates, 2003); procurando conocer a la vez, la cultura de donde provienen sus alumnos mexicanos, para así poder diseñar actividades con contenidos relevantes que se relacionen a sus historias personales, estableciendo de ésta manera, una conexión entre el ámbito del hogar y el escolar.

Por otra parte, es importante que los maestros y el sistema escolar se mantengan conscientes de que al fomentar el uso de la lengua nativa y las prácticas de lectoescritura en la lengua nativa en el hogar, y por lo tanto los fondos de conocimiento lingüístico, se apoya el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en las segundas y terceras lenguas, porque se transfieren conocimientos y estrategias de dichas prácticas, de la lengua nativa a la lengua que se está aprendiendo. De ésta manera, se lograría eliminar la idea equivocada de que la lengua nativa, en este caso el español, representa un obstáculo para la adquisición o aprendizaje de otra lengua (Smith, 2001).

Así mismo, los maestros y escuelas podrían invitar a los padres de familia y a los mismos niños, a compartir su cultura y lengua materna con la cultura mayoritaria a través de proyectos especiales o de la organización de clubes de español², donde el objetivo es invitar a la comunidad estudiantil en general, para aprender informalmente algo de español y también algo acerca de la cultura de México en un nivel básico y de manera informal pero organizada, a través del apoyo de los padres de familia mexicanos; tratándolos así, como compañeros involucrados activamente en la educación de sus hijos (G. Li, 2002). Lo anterior ayudaría a que los estudiantes mexicanos le dieran prestigio a su idioma y a su cultura, al ver que sus compañeros se interesan por su lengua nativa y sus prácticas culturales.

Por otra parte, también es necesario pedir al sistema escolar la inclusión de las lenguas minoritarias o lenguas nativas de las minorías de una manera más formal, como sugiere G. Li (2002), en el curriculum escolar en todas los niveles y no sólo en el nivel de *junior-high* y *high-school* como sucede actualmente en las escuelas del Oeste de Canadá con el programa de *The Spanish Language and Culture Program of studies*³ (el programa de estudios de español: lengua y cultura [mi traducción]).

² Es importante mencionar que el proyecto de club de español, fue ya propuesto por una madre mexicana con un hijo en una escuela de inmersión francesa (quienes no participan en este estudio). La propuesta fue bien recibida por parte de las autoridades escolares y tuvo gran éxito de asistencia, haciéndose necesario contar con diferentes horarios para atender a todos los estudiantes interesados en asistir al club de español. Este año, se ha repetido la actividad y al ver el éxito obtenido, se introdujo también un club de la comunidad china.

³ Este programa de cuatro o seis años está diseñado para los alumnos que tienen poco conocimiento del español o que no tienen conocimiento de español; sin embargo sí existen grupos donde la mayoría tienen conocimientos de español, las escuelas pueden ofrecer un programa acelerado o pueden evaluar a los estudiantes y planear cursos que cubran sus necesidades individuales (Manitoba Education, Citizenship and Youth, 2004).

Finalmente, me parece importante hacer notar a los maestros y al sistema escolar, que sus alumnos mexicanos juegan un papel importante al ser mediadores y mediadores de lectoescritura de sus padres. Esta característica propia de los hijos de familias inmigrantes, ayuda a los niños a ganar conocimientos lingüísticos, culturales y de la sociedad en general, que en situaciones normales no se dan; sin embargo, éstas habilidades se podrían incorporar en el aprendizaje de los estudiantes cuya lengua nativa es la lengua de la cultura mayoritaria, ya que existen evidencias de que éste fenómeno está relacionado a la obtención de éxito en la lectoescritura y al éxito académico en general (Tse, 1996; Dorner, Faulstich Orellana y Li-Grining, 2006).

4.2 Limitaciones.

Debido a que este estudio fue realizado con cuatro familias, los resultados no pueden ser generalizados a otras poblaciones; sin embargo, estos resultados podrían ser considerados como resultados preliminares para futuras investigaciones.

Una de las limitantes de este estudio fue no abarcar otros ámbitos de la vida de los participantes, específicamente la escuela y el salón de clases de los niños que participaron en esta investigación. Tener acceso a las escuelas y al salón de clases hubiera permitido ampliar el conocimiento y entendimiento de las prácticas de lectoescritura derivadas del sistema escolar y su interrelación con el mismo; al mismo tiempo hubiera sido posible ver la posición de los maestros y personal escolar en cuanto a los estudiantes que pertenecen a grupos minoritarios y obtener información que permitiera ampliar las implicaciones prácticas para los maestros, escuelas y división escolar a la que pertenecen las escuelas de los niños participantes.

En este estudio tampoco se abarcaron las escuelas de las dos madres participantes, que también se encuentran estudiando. Debido a que ser estudiante de ESL/EAL⁴ es una característica particular en las madres inmigrantes recién llegadas a Canadá, la información observada y recabada hubiera sido de gran aportación para las implicaciones prácticas de las familias y del sistema provincial de ESL/EAL para inmigrantes adultos.

Por otra parte, debido a que la etapa de recolección de datos coincidió con las vacaciones de verano, no se observaron las prácticas de lectoescritura en el hogar derivadas del curriculum escolar y en su lugar, se obtuvo la información a través de las entrevistas, muestras de trabajos y proyectos escolares, que en ocasiones eran muy escasos. Sin embargo, debo de mencionar que esta limitante me dio la oportunidad de observar las tareas que los padres de familia les asignan a sus hijos en el hogar durante el verano y que de otra manera no hubiera sido posible presenciar.

Finalmente, estoy consciente de que comencé este estudio sin considerar el fenómeno del transnacionalismo y que no fue hasta mi participación en una reunión de trabajo del Grupo de Investigadores de Alfabetización Transnacional⁵, a la que fui invitada por varios miembros del grupo, que reconocí la importancia y relevancia de incluir el tema del transnacionalismo en éste estudio.

⁴ En Canadá recientemente se propuso cambiar el término de inglés como segunda lengua (ESL) a inglés como lengua adicional (EAL). La provincia de Manitoba ha decidido hacer el cambio del término ESL por EAL al proponer que con éste enfoque se pretende reconocer que los estudiantes de EAL pueden tener conocimiento de más de una lengua y que es necesario darles valor a las mismas; además de que a través del término EAL se pretende incluir y respetar las experiencias, conocimientos y habilidades que los inmigrantes traen consigo a Canadá (Manitoba Labour and Immigration (nd)).

⁵ El grupo Investigadores de Alfabetización Transnacional es un grupo que se dedica a examinar asuntos relacionados con la alfabetización transnacional en México y Estados Unidos al considerar las influencias históricas en manifestaciones actuales de alfabetización, al analizar la relación de alfabetización con las economías locales y globales y al estudiar como la alfabetización apoya y cuestiona los acuerdos políticos vigentes; con el objetivo de poder hacer recomendaciones curriculares y de instrucción para docentes de México y Estados Unidos (Centro para las Américas en Vanderbilt, 2006).

Sin embargo, entiendo que en este proceso de investigación hay mucho por estudiar y me gustaría poder continuar conociendo más acerca del fenómeno del transnacionalismo y sus implicaciones en la lectoescritura de las familias mexicanas inmigrantes en Canadá; donde investigadores como Bernhard, Landolt y Goldring (2005), reconocen que hay pocos estudios de familias provenientes de Latinoamérica en contextos canadienses y que existe la necesidad de abordar al transnacionalismo y temas relacionadas al mismo, en la población latinoamericana.

4.3 Recomendaciones para futuras investigaciones.

Los resultados de este estudio invitan a seguir haciendo investigación en el área de la lectoescritura como práctica social con inmigrantes mexicanos, para tener elementos más sólidos y por lo tanto generalizables, que permitan que se generen los cambios necesarios que favorezcan la integración y adaptación de los mismos.

Por otra parte, considero necesario seguir haciendo estudios en el área de lectoescritura como práctica social en la población de inmigrantes mexicanos en Canadá, debido a que esta población representa una minoría cultural y lingüística dentro de las minorías, y por lo tanto existe un vacío de literatura y de investigaciones académicas que aborden temas relevantes a los mismos. Sin embargo, si bien es cierto que los inmigrantes mexicanos son una minoría en Canadá, ¿por qué preocuparse por hacer este tipo de estudios? Como se explicó en el capítulo 1, los mexicanos son un grupo de inmigrantes que se encuentra en aumento sostenido en Canadá y que en consecuencia, es necesario atender las problemáticas sociales, educativas, políticas y económicas que afectan la integración y adaptación de este grupo.

Por otra parte, la inmigración de profesionistas mexicanos que ingresan a Canadá dentro de lo que CIC llama clase económica (2004), se encuentra en constante crecimiento no solo entre los mexicanos, sino entre el total de los inmigrantes, representando una oportunidad para continuar con este tipo de estudios. El hecho de que los profesionistas pertenecen a una clase ‘educada’ académicamente, no significa que esta población no tenga las mismas necesidades de integración y adaptación que el resto de los inmigrantes; por lo tanto, futuras investigaciones podrían incluir un mayor número de participantes de la clase económica, en la misma provincia o en provincias donde los inmigrantes mexicanos tienen una mayor representación y estudiar así, a una población poco atendida.

Así mismo, propongo ampliar la pregunta de investigación ¿cuál es la interrelación entre las practicas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas de lectoescritura escolares? a ¿cuál es la interrelación entre las prácticas de lectoescritura propias del hogar y las prácticas en los diferentes ámbitos de la vida? En ese sentido, sugiero observar las prácticas de lectura y escritura de los participantes en los diferentes ámbitos donde ocurren, al acompañar a los diferentes miembros de la familia a la iglesia, a la biblioteca, al banco, a realizar algún tramite gubernamental y tratar de acceder a las escuelas de los participantes, para obtener datos en base a la observación y documentar aquello que quizás los participantes no consideren importante para mostrar y que pudiera ser de relevancia.

Por otra parte, recomiendo un estudio de caso longitudinal donde se pueda acompañar a las familias participantes en sus primeros años como inmigrantes, para ir documentado los procesos de integración y desarrollo en el país receptor; estudiando la

función que juegan las prácticas de lectoescritura en las mismas y lograr obtener así, datos de diferentes etapas de la vida de éstas familias y de cómo afectan aspectos tales como la búsqueda, cambio o pérdida de empleo, el avance en el sistema escolar, la creación de redes sociales, el proceso en el aprendizaje o adquisición de la segunda o tercera lengua, y la relación interpersonal de la familia con las redes sociales en las prácticas de lectoescritura.

Otra recomendación para futuras investigaciones es estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar que se han visto afectadas por actividades y prácticas transnacionales, tanto en los hogares de los inmigrantes en el país receptor, como en los hogares de aquellos que fueron dejados atrás en el país expulsor, con el objetivo de estudiar cómo el fenómeno del transnacionalismo influye y modifica los tipos de prácticas de lectura y escritura, los ámbitos de la vida donde estos suceden y la relación que pudieran tener con la modificación o inclusión de otro tipo de prácticas; así mismo, para estudiar cómo afectan y/o modifican las prácticas de lectoescritura en el hogar el vacío que deja la familia extendida, que juega un rol tan importante en la mediación de prácticas culturales en México.

4.4 Conclusión.

A través del estudio de las prácticas de lectoescritura en los hogares de las familias mexicanas inmigrantes en Canadá que participaron en ésta investigación, he tenido la oportunidad de conocer a cuatro familias que me abrieron las puertas de sus hogares y que con sus historias personales en un momento histórico determinado, han enriquecido mi conocimiento acerca de las prácticas de lectoescritura situadas en

contexto; también me permitieron ampliar mi entendimiento de la importancia que juegan las prácticas de lectura y escritura en el hogar en el proceso de integración y adaptación a nuevas prácticas culturales cuando se es inmigrante; así mismo, pude expandir mi comprensión del importante papel que juegan las prácticas de lectoescritura en el hogar en la transmisión y mantenimiento de ideales y valores, en el fortalecimiento de identidades y redes sociales, y en la reapropiación de prácticas culturales del país de origen (Barbero, 2006).

Sin embargo, aunque las cuatro familias provienen no sólo del mismo país, sino del mismo estado, del mismo medio laboral y con un estatus socioeconómico y escolar muy similar, las prácticas de lectoescritura en el hogar son diferentes, como encontró en su estudio G. Li (2002), y la forma en que los padres median éstas prácticas es también muy diferente como explica Taylor (1983). Por lo tanto, el sistema escolar no puede ver a los inmigrantes como una categoría racial y debe reconocer las diferencias en los valores educativos e identidades culturales de las diferentes culturas que tienen representación en las escuelas (Valdés 1996, citado en G. Li 2002), en lugar de exclusivamente utilizar el recurso de ESL para argumentar que se está haciendo el trabajo de apoyar e incluir a los estudiantes inmigrantes.

Por otra parte, a tres años de haber llegado de México, las cuatro familias han aprendido mucho acerca de la forma de vida en Canadá y la lectoescritura en el hogar ha jugado un papel importante para mantenerse informados y actualizados del diario vivir de su comunidad y del país, a través de una gran variedad de documentos impresos como propaganda, periódicos, periódicos comunitarios, catálogos, flyers, revistas, folletos, volantes, horarios, calendarios y circulares, entre muchas otras evidencias de

lectoescritura que pertenecen a diferentes ámbitos de la vida que convergen en el hogar y que los participantes mencionaron y que identifiqué como nuevas prácticas de lectoescritura en el hogar, que son muy diferentes a las prácticas de lectoescritura en el hogar que tenían en México, debido a que la estructura social y las prácticas culturales canadienses son muy diferentes a la estructura social y prácticas culturales mexicanas; siendo esto una aportación de este estudio al estudio de la lectoescritura como práctica social de los inmigrantes mexicanos en Canadá.

Sin embargo el concepto de lectura y escritura de las familias participantes estaba dirigido a prácticas ‘formales’ como leer novelas y libros de texto y escribir ensayos o proyectos especiales, omitiendo así las prácticas sociales como parte de sus hábitos y preferencias de lectoescritura. A través de un trabajo conjunto y gracias a la ayuda de los diferentes instrumentos de recolección de datos, logramos replantear ese concepto para que los participantes pudieran identificar sus prácticas de lectura y escritura en el hogar en Canadá, e inclusive en México, y más tarde poder reconocer diferencias y/o similitudes en sus prácticas entre ambos países.

Así mismo, encontré que estas familias también hacen uso de las prácticas de lectoescritura en el hogar como parte de sus fondos de conocimiento, capital social, capital cultural y fondos de conocimiento lingüístico, para introducir, mantener y fortalecer la identidad y valores como mexicanos a través del uso de recetas para hacer la comida tradicional mexicana, del uso de libros en español para enseñarle a los niños a leer, a escribir, o ‘algo’ de la historia de México, de la lectura del misal en español para atender la misa de la comunidad hispana, de la lectura en español de instrucciones de las medicinas y las recetas médicas traídas de México, de la lectura de las revistas a través

del Internet para estar al día de las noticias políticas del país, del uso de las páginas web en español para aprender historia de México, de la lectura y escritura de cartas y mensajes instantáneos en español para ‘chatear’ y mantenerse informados de la vida de los amigos y de la familia, del uso en español de la televisión por cable o por el Internet para ver los programas preferidos de la televisión mexicana, de las revistas de espectáculos para leer acerca de la vida de los actores mexicanos, de los CDs en español para escuchar la música preferida, de las historias orales en español para contarle a los hijos las historias familiares y las leyendas tradicionales de México, así como la presencia de la bandera en la vitrina para ‘recordar’ que son mexicanos, entre otras prácticas de lectoescritura en el hogar.

A través de las prácticas de lectura y escritura en el hogar, las familias han encontrado un espacio donde comparten con los demás miembros de la misma (Shockley, Michalove & Allen, 1995) sus ideales y valores hacia la lectoescritura (G. Li, 2002) así como sus creencias, conocimientos, valores y prácticas culturales regionales y nacionales, que a distancia se ven engrandecidas, pero que carecen de conexión con las prácticas de lectoescritura generadas y derivadas del sistema escolar en Canadá.

La reapropiación, mantenimiento y revaloración de prácticas culturales a través de la lectoescritura en el hogar es una constante en las cuatro familias participantes, aunque éstas se dan de diferente manera en cada familia y en cada participante como expliqué en el capítulo 3. Sin embargo, sin un trabajo de reconceptualización de las prácticas de lectura y escritura, el impacto que éstas prácticas tienen en su vida diaria se hace invisible ante sus ojos y ante los ojos de los demás, incluidos maestros, escuelas y sistema escolar.

Con un escenario como el anterior, ¿cómo es posible pedir que incluyan sus prácticas de lectoescritura del hogar a la escuela, si ellos mismos no logran reconocerlas?

Así mismo, aunque en algunos casos los participantes sí logran reconocer y valorar altamente sus prácticas de lectoescritura en español, llega el momento en el que dejan de intentar mantenerlas por la creencia equivocada, ideologías del lenguaje, de que estas prácticas intervienen negativamente en el aprendizaje y desarrollo de la lectoescritura en otra lengua. Por lo tanto, consideran que es mejor aprender la ‘nueva’ lengua ‘bien’ y después retomar la lengua nativa; sin darse cuenta que con ésta política de lenguaje familiar, corren el riesgo de que la lengua nativa no se ‘recupere’ y el proceso de integración se vuelve entonces, un proceso de asimilación.

Por otra parte, de acuerdo a la conceptualización de los investigadores, pude observar el fenómeno del transnacionalismo y de las prácticas de lectoescritura relacionadas al mismo, a través de las formas transnacionales de ser (Levitt & Schiller, 2004) y a las actividades y prácticas transnacionales de los participantes en diferentes ámbitos de la vida, aunque de una manera selectiva (Levitt et al, 2003).

Sin embargo, considero que los participantes de este estudio no se sienten vinculados con otros individuos como parte de un grupo o comunidad con prácticas colectivas a través de las fronteras nacionales (Basch et al, 1994; Portes, Guarnizo y Landolt, 1999; Levitt 2001; Fitzgerald, 2002, citado en Sullivan, 2006), sino que ven éstas actividades y prácticas como eventos circunstanciales por el hecho de residir en Canadá y tener lazos materiales, familiares o sociales en México. En concordancia, no se dan cuenta de que estas prácticas de lectoescritura en el hogar, que forman parte de sus actividades y prácticas transnacionales, son un medio valioso para mantenerse en

contacto con sus redes sociales y familiares en México, favoreciendo a la vez el mantenimiento de su lengua nativa.

Referencias

- Amnesty International. (2005). *Amnesty International Report 2005: the state of the world's human rights*. Amnesty International Publications. ISBN: 0-86210-369-X.
- Apple, M. (1990). On analyzing hegemony. In *ideology and curriculum* (pp. 1-25). New York, London: Routledge.
- Barbero, J.M. (2006). Between technology and culture: communication and modernity in Latin America. In Sommer, D. (Ed.) *Cultural Agency in the Americas*. (pp. 37-51). Duke University Press.
- Barton, D. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, D., Hamilton, M. y Ivanic, R. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Basch, L., Schiller, N. y Blanc-Szanton, C. (1994). *Nations unbound: transnational project, postcolonial predicaments, and deterritorialized nations-states*. Langhorne, PA: Gordon and Breach.
- Basok, T. (2000). He came, he saw, he... stayed. Guest Worker Programs and the Issue on Non-Return. In *International Migration*, Vol. 38 (2), pp. 215-238.
- Bauböck, R. (2003). Towards a political theory of migrant transnationalism. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 700-723
- Baynham, M. (1993). Code switching and mode switching: community interpreters and mediators of literacy. In *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B. (Ed.), (pp. 294-314). Cambridge University Press.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman Publishing Group.
- Bernhard, J., Landolt, P. and Goldring, L. (2005). Transnational, multi-local motherhood: Experiences of separation and reunification among Latin American families in Canada. In *CERIS Working Paper*. No. (40) Retrieved July 16, 2006, from <http://www.yorku.ca/cohesion/LARG/html/largindex2.htm>
- Bogdan, R., y Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method*. Allyn & Bacon: Needham Heights, MA.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, J. and Hasley, A. (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford.
- Boyd, M. y Vickers, M. (2000). 100 years of immigration in Canada. In *Canadian Social Trends*, Autumn 2000, Statistics Canada, pp. 1-13.
- Cairney, T. (2002). Bridging home and school literacy: in search of transformative approaches to curriculum. In *Early Child Development and Care*, 2002, Vol. 172 (2), pp. 153-172.
- Canadian Charter of Rights and Freedom. (1982). Retrieved April 7, 2006, from <http://laws.justice.gc.ca/en/charter/#garantie>
- Canadian Heritage. (2005). Retrieved April 10, 2005, from http://www.pch.gc.ca/progs/lo-ol/index_e.cfm
- Canadian Multiculturalism Act. (R.S., 1985, c. 24 (4th Supp)). Retrieved May 4, 2006 from <http://laws.justice.gc.ca/en/C-18.7/text.html>
- Canclini, N. (1995). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Canclini, N. (2001). *Diferentes, desiguales, y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Ed. Gedisa.
- Centro para las Americas en Vanderbilt. (2006). *Investigadores de Alfabetización Transnacional*. Retrieved November 20, 2006, from <http://www.vanderbilt.edu/americas/Spanish/pagemanager.php?page=Jimenez.php>
- Citizenship and Immigration Canada (CIC). (2000). *Trends in International Labour Flows to Canada*. In *Statistics Canada Economic Conference 2000*.
- Citizenship and Immigration Canada (CIC). (2003). Retrieved April 10, 2006, from <http://www.cic.gc.ca/english/immigrate/index.html>
- Citizenship and Immigration Canada (CIC). (2004). *Facts and Figures: Immigration Overview, Permanent and Temporary Residents*. Canada: Research and Evaluation Branch.
- Citizenship and Immigration Canada (CIC), (2004). *Dual Citizenship*. Retrieved November 5, 2006 from http://www.cic.gc.ca/english/citizen/dualci_e.html
- Citizenship and Immigration Canada (CIC). (2005). Retrieved on March 4, 2006, from <http://www.cic.gc.ca/english/immigrate/index.html>.

- Coleman, J. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Bellknap Press of Harvard University.
- Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales. (2005). *Las Migraciones en un mundo interdependiente: nuevas orientaciones para actuar: Informe de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales*. Retrieved May 10, 2006, from www.gcim.org/mm/File/Spanish.pdf
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2003) Retrieved november 5, 2006, from <http://constitucion.gob.mx/index.php?idseccion=87&ruta=1>
- Da, W. (2002). *Mexicans in Canada: Contexts of departure and arrival*. Toronto: Latin American Research Group (LARG).
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings*. London: Routledge.
- Department of Foreign Affaires and International Trade, (n.d.). Retrieved April 3, 2006, from [http://www.dfait-maeci.gc.ca/mexico-city/immigration/worker temp-es.asp](http://www.dfait-maeci.gc.ca/mexico-city/immigration/worker_temp-es.asp)
- Díaz, R., Neal, C. y Amaya-Williams, M. (1990). Social origins of self-regulation. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 127-154). Cambridge University Press.
- Dorner, L., Faulstich Orellana, M. and Li-Grining, C. (2006). "I helped my mom" and it helped me: Translating the skills of language brokers into improved standardized test scores. Forthcoming in *American Journal of Education*, version May 7, 2006.
- Duke, N. y Purcell-Gates, V. (2003). Genres at home and at school: bridging the known to the new. In *The reading teacher*. Vol. 57(1), pp. 30-37.
- Ellis, C. & Bochner, A. (2000). Auto Ethnography, Personal Narrative, Reflexivity. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*, 2nd ed. (pp. 733-768). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fishman, J.A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- G., Li. (2002). *East is East, West is West? Home literacy, culture and schooling*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Gardner, K. y Grillo, R. (2002). Transnational households and ritual: an overview. In *Global Networks*. Vol. 2 (3), pp. 179-190
- Gilmore, P. and Smith, D. (1982) A retrospective discussion of the state of the art in ethnography and education. In *Children in and out of school: ethnography in education*. Gilmore, P. and Glatthorn, A. (Eds.), (pp. 3-20). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Goldring, L. (2004). Family and collective remittances to Mexico: A multi-dimensional typology. In *Development and Change*. Vol. 35 (4), pp. 799-840.
- Goldring, L., Henders, S. and Vandergeest, P. (2003). The politics of transnational ties: Implications for policy, research, and communities. In YCAR-CERLAC Workshop Report. Retrieved November 06, 2006, from http://www.yorku.ca/cohesion/LARG/PDF/Goldring_03_thepolitics.pdf
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 1-14). Norwood, NJ: Ablex.
- Goodman, Y. y Goodman, K. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 223-250). Cambridge University Press.
- Gonzalez, N., Moll, L., Floyd-Tenery, M., Rivera, A., Rendon, P., Gonzales, R. y Amanti, C. (1993). *Teacher Research on Funds of Knowledge: learning from households*. NCRCDSSL Educational Practice Reports, Center for Research on Education, Diversity & Excellence: University of California, Santa Cruz. Retrieved March 20, 2006, from <http://repositories.edlib.org/crede/ncrcdssl/educational/EPR06>
- Gregory, E., Long, S. y Volk, D. (2004). A sociocultural approach to learning. In *Many Pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities*. Gregory, E., Long, S. and Volk, D. (Eds.) (pp. 6-20). New York and London: RoutledgeFalmer.
- Guarnizo, L. (2003). The economics of transnational living. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 666-699
- Guarnizo, L., Portes, A. y Haller, W. (2003). Assimilation and transnationalism: determinants of transnational political action among contemporary migrants. In *American Journal of Sociology (AJS)*. Vol. 108 (6), pp. 1211-1248
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. NY: Routledge.

- Heath, S. (1982). Ethnography in education: defining the essentials. In Gilmore, P. and Glatthorn, A. (Eds.). *Children in and out of school: ethnography in education*. (pp. 33-55). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, D. (1982). What is ethnography? In *Children in and out of school: ethnography in education*. Gilmore, P. and Glatthorn, A. (Eds.), (pp. 21-32-32). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Human Resources and Social Development, retrieved October 15, 2006, from http://www.hrsdc.gc.ca/asp/gateway.asp?hr=/en/hip/lld/nls/Resources/10_fact.shtml&hs=1xa
- Immigration and Refugee Protection Act (IRPA). (2001). Retrieved April 10, 2006, from <http://laws.justice.gc.ca/en/I-2.5/245769.html>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2000). Retrieved April 11, 2006, from <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp?t=mpob65&c=3242>
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kelly, C., Gregory, E. y Williams, A. (2001). Home to school and school to home: Syncretised literacies in linguistic minority communities. In *Language, Culture and Curriculum*, 2001, Vol. 14(1), pp. 9-25.
- Kvale, S. (1996) *Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Landolt, P. (2003). El transnacionalismo político y el derecho al voto en el exterior: El caso de El Salvador y sus migrantes en Estados Unidos”. En Leticia Calderón (Ed.). *Votar en la Distancia: La Extensión de derechos políticos a migrantes, experiencias comparadas*. (pp. 301-323). México, D.F.: Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luís Mora.
- Levitt, P. (2001) Transnational migration: taking stock and future directions. In *Global Networks*. Vol. 1 (3), pp. 195-216
- Levitt, P., DeWind, J. y Vertovec, S. (2003). International perspectives on transnational migration: an introduction. In *International Migration Review*, Vol. 37 (3), pp. 565-575
- Levitt, P. y Schiller, N. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. In *International Migration Review*, Vol. 38 (3), pp. 1002-1039
- López, M.E. (1999). *When discourses collides: an ethnography of migrant children at home and in school*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Maffesoli, M. (2000). *El tiempo de las tribus: El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Manitoba Education, Training and Youth. (2002). *French immersion in Manitoba*. Retrieved October 16, 2006, from http://www.edu.gov.mb.ca/k12/docs/french_imm/fr-imm-mb.pdf
- Manitoba Education, Citizenship and Youth. (2004). Grade 7 to Senior 4 Spanish language and culture: Manitoba curriculum framework of outcomes. Retrieved November 23, 2006, from http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/languages/spanish/gr7-s4_mbframe.pdf
- Manitoba Education, Citizenship and Youth, retrieved October 15, 2006, from <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/docs/earlyyears.html>
- Manitoba Labour and Immigration (n.d.). Retrieved April 11, 2006, from <http://www.gov.mb.ca/labour/immigrate/immigration/2.html>
- Manitoba Labour and Immigration, Immigration and Multiculturalism Division (2000). *Manitoba Immigration Statistics Summary 2000 Report*.
- Massey, D., Goldring, L. y Durand, J. (1994). Continuities in Transnational Migration: An analysis of nineteen Mexican communities. In *The American Journal of Sociology*. Vol. 99 (6), pp. 1495-1533
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meyers, D. y O'Neil, K. (2004). Immigration: Mapping the New North American Reality. *Policy Options*, Vol. 25(6), pp. 4-8.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moll, L. (1990). Introduction. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 1-30). Cambridge University Press.
- Moll, L. y Greenberg, J. (1990). Creating zones of possibility. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 319-348). Cambridge University Press.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In *Theory into Practice*, 31 (2), pp. 132-141.

- Moore, F. (2002). Telling it like it is: news websites and online newspapers. In *Global Networks*. Vol. 2 (2), pp. 171-177
- Morawska, E. (2003). Disciplinary agendas and analytic strategies of research on immigrant transnationalism: challenges of interdisciplinary knowledge. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 611-640
- Mueller, R. (2005). Mexican Immigrants and temporary residents in Canada: Current knowledge and future research. In *Migraciones Internacionales*. Vol. 3 (1), pp. 32-56.
- Official Languages Act. (1988) Retrieved April 7, 2006, from <http://laws.justice.gc.ca/en/O-3.01/253512.html#rid-253515>
- Pessar, P. y Mahler, S. (2003). Transnational migration” bringing gender in. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 812-846
- Portes, A. (1997). Immigration theory for a new century: some problems and opportunities. In *International Migration Review*, Vol. 31 (4), pp. 799-825.
- Portes, A., Guarnizo, L. y Landolt, P. (1999). The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field. In *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 22 (2), pp. 217-237.
- Portes, A. (2001). Introduction: the debates and significance of immigrant transnationalism. In *Global Networks*, Vol. 1 (3), pp. 181-193
- Portes, A. (2003). Conclusion” theoretical convergences and empirical evidence in the study of immigrant transnationalism. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 874-892
- Portes, A., Haller, W. y Guarnizo, L. (2001). *Transnational entrepreneurs: the emergence and determinants of an alternative form of immigrant economic adaptation*. Retrieved August 10, 2006, from <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/WPTC-01-05%20Portes.pdf>
- Purcell-Gates, V. (2004). Ethnographic research. In *Literacy Research Methodologies*. Duke, N. and Mallette, H. (Eds.), (pp. 92-113). New York, NY: The Guilford Press.
- Reilly-King, P. (2002). *Turning goals into reality: Immigrant women, English, employment, and building lives in Canada*. Ann Arbor, MI: ProQuest information and learning (UMI).
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.

- Roy, A. (1997). Job displacement effects of Canadian immigrants by country of origin and occupation. In *International Migration Review*. Vol. 31 (1), pp. 150-161.
- Secretaría de Relaciones Exteriores. (2005). Instituto de los Mexicanos en el Exterior: Donación de libros en español. Retrieved November 22, 2006, from http://www.ime.gob.mx/programas_educativos/donacion_libros.htm
- Secretariado del TLCAN. (2004). Retrieved April 11, 2006, from http://www.nafta-sec-alena.org/DefaultSite/index_s.aspx?ArticleID=1
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Shockley, B., Michalove, B. y Allen, J. (1995). *Engaging Families: Connecting home and school literacy communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, P. H. (2001). Community language resources in dual language schooling. In *Bilingual Research Journal*, Vol. 25(3), pp. 251-280.
- Smith, P.H. y Arnot-Hopfer, E. (1998). Exito Bilingüe: Promoting Spanish literacy in a dual language immersion program. In *Bilingual Research Journal*. Vol. 22 (2-4), pp. 103-119.
- Smith, P. H., Jiménez, R. y Martínez-León, N. (2003). Other countries' literacies: What U.S. educators can learn from Mexican schools. In *The Reading Teacher*, Vol. 56 (8), pp. 2-11.
- Smith, P. H. & Martínez-León, N. (in press). Transnationalism and language-in-education planning in Mexico: Response to Robert B. Kaplan's "Language Teaching and Language Policy." *Applied Language Learning*.
- Smith, P. H., Murillo, L. A., & Jiménez, R. T. (2003). *Construcción Social de Lectores y Escritores en México: Estudio Etnográfico del Uso de la Lengua Escrita en Escuelas Primarias y su Entorno Comunitario*. Proyecto CONACYT 2002-41140. Universidad de las Américas, Puebla.
- Smith, R. (2001). *Migrant membership as an instituted process: comparative insights from the Mexican and Italian cases*. Retrieved August 10, 2006, from <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/WPTC-01-23%20Smith.pdf>
- Smith, R. (2003). Diasporic membership in historical perspective: Comparative insights from the Mexican, Italian and Polish Cases. In *International Migration Review*. Vol. 37 (3), pp. 724-759

- Snel, E., Engbersen, G. y Leerkes, A. (2006), Transnational involvement and social integration. In *Global Networks*. Vol. 6 (3), pp. 285-308
- Spradley, J.P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rineheart and Winston.
- Statistics Canada. (2002). 2001 Community Profiles. Retrieved November 04, 2006, from <http://www12.statcan.ca/english/profil01/CP01/Details/Page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=46&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=manitoba&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom>
- Statistics Canada. (2003). 2001 Census of Canada. Catalogue number 97F0009XCB2001002. Retrieved March 15, 2006, from <http://www12.statcan.ca/english/census01/products/standard/themes/RetrieveProductTable.cfm?Temporal=2001&PID=62125&APATH=3&GID=431515&METH=1&PTYPE=55440&THEME=43&FOCUS=0&AID=0&PLACENAME=0&PROVINCE=0&SEARCH=0&GC=0&GK=0&VID=0&FL=0&RL=0&FREE=0>
- Statistics Canada. (2005). Retrieved March 15, 2006, from <http://www40.statcan.ca/101/cst01/demo05a.htm?sdi=winnipeg>
- Street, B. (1993) Introduction: the new literacy studies. In *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B. (Ed.), (pp. 1-21). Cambridge University Press.
- Subsecretaria de Empleo y Política Laboral: Coordinación General de Empleo. (n.d.). *Programa de Trabajadores Agrícolas Migratorios Temporales Mexicanos con Canadá*. Retrieved April 12, 2006, from http://www.stps.gob.mx/03_sub_capacita/01_dge/trabajadores.htm
- Sullivan, T. (2006). Transnational family literacy practices: three case studies. Retrieved June 16, 2006 from http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mla/sullivan_tm/
- Taylor, D. (1983). *Family literacy: young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Taylor, D. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Trade.
- Teague, B. (2004). *A comparative study of attitudes toward literacy: Parents, students, and teachers in a Mexican elementary school*. Master's thesis, Universidad de las Américas – Puebla, San Andrés Cholula, México.
- Tse, L. (1996). Language brokering in linguistic minority communities: The case of Chinese- and Vietnamese- American Students. In *The Bilingual Research Journal*. Vol. 20 (3-4), pp. 485-498.

- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 155-172). Cambridge University Press.
- Vance, Christopher. (2005). *Prácticas de lectoescritura de Padres de familia mexicanos y cómo estos influyen en la adquisición de la lectoescritura de sus hijos*. Retrieved March 28, 2006, from http://catarina.udlap.mx:9090/u_dl_a/tales/documentos/mla/vance_c/index.html
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. In *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 22 (2), pp. 447-477.
- Vertovec, S. (2001). *Transnational challenges to the 'New' multiculturalism* Retrieved August 10, 2006, from <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/WPTC-2K06%20Vertovec.pdf>
- Vertovec, S. (2002). *Transnational networks and skilled labour migration*. Retrieved August 10, 2006, from <http://www.transcomm.ox.ac.uk/working%20papers/WPTC-02-02%20Vertovec.pdf>
- Vertovec, S. (2004). Cheap calls: the social glue of migrant transnationalism. In *Global Networks*. Vol 4 (2), pp. 219-224
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. In *International Migration Review*. Vol. 38 (3), pp. 970-1001
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. (Eds.), Cambridge MA: Harvard University Press.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). Ethnography in ESL: Defining the essentials. *TESOL Quarterly*, 22., pp. 575-592.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wilding, R. (2006). 'Virtual' intimacies? Families communicating across transnational contexts. In *Global Networks*. Vol. 6 (2), pp. 125-142
- Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wolcott, H. (2005). *The art of fieldwork*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Estimados padres de familia,

Me gustaría incluirles en un proyecto de investigación cuyo propósito es estudiar las prácticas de lectoescritura en el hogar para profundizar en los conocimientos sobre la lectura y la escritura de familias inmigrantes Mexicanas en Canadá.

A través del programa en Lingüística Aplicada de la Universidad de las Américas, se ha venido desarrollando durante varios años un proyecto de investigación sobre las prácticas de lectoescritura en hogares mexicanos. Para profundizar los conocimientos sobre este aspecto, la Universidad de las Américas me ha aprobado un proyecto de investigación sobre cómo estas prácticas se están dando en familias mexicanas inmigrantes en Canadá. Dicha investigación es parte de los requisitos para obtener el título de Maestría en Lingüística Aplicada. Por tal razón le estoy solicitando la posibilidad de que su familia participe en dicho estudio.

La participación en este estudio comprende aspectos como ser entrevistado acerca de sus perspectivas en cuanto a la lectura y escritura en su hogar. De igual manera y con su consentimiento se observarán las prácticas de lectura y escritura utilizadas en su espacio familiar; por lo tanto y para registrar los datos lo más adecuadamente posible será necesario el uso de grabadora y cámara fotográfica que me permita documentar con mayor precisión lo dicho por ustedes y los tipos de textos encontrados en su hogar. Teniendo en cuenta que sus ideas son muy importantes para mi análisis es importante compartir con ustedes la versión preliminar de lo que escriba acerca de las entrevistas realizadas con el objetivo de recibir su retroalimentación en el caso de que ustedes lo consideren conveniente.

Su participación es completamente voluntaria. Si desea, puede dejar de participar en cualquier momento a lo largo del proyecto. Toda información recolectada durante este

estudio será estrictamente confidencial. La información será exclusivamente diseminada con fines académicos, publicaciones y congresos, asegurando en todo momento el anonimato de los participantes a través del uso de pseudónimos.

Por favor indique claramente en la parte inferior de esta carta si puedo contar con su permiso para incluirle en mi tesis de maestría. Si tiene preguntas sobre el proyecto, por favor no dude en contactarme por teléfono o por correo electrónico al número que aparece en la parte inferior de esta carta. Igualmente puede contactar al respecto a mis asesores en este estudio: Dr. Patrick H. Smith, con dirección de correo electrónico: patricioenrique@yahoo.com, Dr. Robert Jiménez, con dirección de correo electrónico: robert.jimenez@vanderbilt.edu y Dr. Luz H. Murillo, con dirección de correo electrónico luzm2917@yahoo.com.

Esperando contar con su valiosa participación me despido de usted.

Atentamente

Maria Eugenia de Luna V.
marudeluna@yahoo.com.mx
Tel. (204) 261-3720

Acepto

Lugar y Fecha

Datos generales por familia

Para fines de la investigación y para poder tener un mejor conocimiento de la familia, me gustaría poder solicitarles algunos datos generales de cada miembro de ésta.

Padre

Nombre (Pseudónimo) *Apellido Paterno* *Apellido Materno*

Lugar de nacimiento *Fecha de nacimiento*

Nacionalidad *Ultimo lugar de residencia en México*

Ocupación Actual *Ocupación Previa en México*

Años de Vivir en Canadá *Estatus Migratorio*

Madre

Nombre(Pseudónimo) *Apellido Paterno* *Apellido Materno*

Lugar de nacimiento *Fecha de nacimiento*

Nacionalidad *Ultimo lugar de residencia en México*

Ocupación Actual *Ocupación Previa en México*

Años de Vivir en Canadá *Estatus Migratorio*

Hijo 1

*Nombre(Pseudónimo)**Apellido Paterno**Apellido Materno*

*Lugar de nacimiento**Fecha de nacimiento*

*Nacionalidad**Ultimo Lugar de Residencia en México*

*Ocupación Actual**Ocupación Previa en México*

*Años de Vivir en Canadá**Estatus Migratorio*

Hijo 2

*Nombre(Pseudónimo)**Apellido Paterno**Apellido Materno*

*Lugar de nacimiento**Fecha de nacimiento*

*Nacionalidad**Ultimo Lugar de Residencia en México*

*Ocupación Actual**Ocupación Previa en México*

*Años de Vivir en Canadá**Estatus Migratorio*

Hijo 3

*Nombre(Pseudónimo)**Apellido Paterno**Apellido Materno*

*Lugar de nacimiento**Fecha de nacimiento*

*Nacionalidad**Ultimo Lugar de Residencia en México*

*Ocupación Actual**Ocupación Previa en México*

*Años de Vivir en Canadá**Estatus Migratorio*

Educación por padre/madre de familia

Me gustaría poder hacerle algunas preguntas acerca de su educación formal (escolar), desde el preescolar y/o primaria, hasta sus últimos estudios; ya sea que hayan sido en México o aquí en Canadá.

Nombre _____

| | | |
|--|--|---|
| Preescolar | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Primaria | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Secundaria | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Preparatoria/Bachillerato | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|------------------------|-----------------------------|--|
| Escuela Técnica | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública | <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> |
| Área de Especialidad | _____ | |
| Ciudad/País: | _____ | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--------------------------|-----------------------------|--|
| Escuela Comercial | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública | <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> |
| Bilingüe | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Idioma | _____ | |
| Ciudad/País: | _____ | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--------------------------|-----------------------------|---|
| Universidad | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Universidad Pública | <input type="checkbox"/> | Universidad Privada <input type="checkbox"/> |
| Carrera | _____ | |
| Área de Especialidad | _____ | |
| Ciudad/País: | _____ | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo título? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |
| ¿Programa de Intercambio | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| País | _____ | |
| Período | _____ | |

| | | |
|----------------------|-----------------------------|--|
| Diplomado | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Institución Pública | <input type="checkbox"/> | Institución Privada <input type="checkbox"/> |
| Área de Especialidad | _____ | |
| Ciudad/País: | _____ | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo diploma? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Estudios de Postgrado | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Universidad Pública <input type="checkbox"/> | Universidad Privada <input type="checkbox"/> | |
| Área de Especialidad _____ | | |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo título? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Estudios Doctorales | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Universidad Pública <input type="checkbox"/> | Universidad Privada <input type="checkbox"/> | |
| Área de Especialidad _____ | | |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo título? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|--|
| Otros Estudios | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Institución Pública <input type="checkbox"/> | Institución Privada <input type="checkbox"/> | |
| Área de Especialidad _____ | | |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ | a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

Educación por hijo de familia

Me gustaría poder hacerte algunas preguntas acerca de tú educación, ya sea que hayan sido en México o aquí en Canadá.

Nombre _____

| | | |
|--|--|---|
| Preescolar | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Primaria | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Secundaria | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

| | | |
|--|--|---|
| Preparatoria/Bachillerato | Si <input type="checkbox"/> | No <input type="checkbox"/> |
| Escuela Pública <input type="checkbox"/> | Escuela Privada <input type="checkbox"/> | Bilingüe Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Idioma _____ |
| Ciudad/País: _____ | | |
| De _____ a _____ | ¿Obtuvo certificado? Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> | |
| <i>Año</i> | <i>Año</i> | |

Escuela Técnica Si No
Escuela Pública Escuela Privada
Área de Especialidad _____
Ciudad/País: _____
De _____ a _____ ¿Obtuvo certificado? Sí No
Año *Año*

Escuela Comercial Si No
Escuela Pública Escuela Privada Bilingüe Si No Idioma _____
Ciudad/País: _____
De _____ a _____ ¿Obtuvo certificado? Sí No
Año *Año*

Universidad Si No
Universidad Pública Universidad Privada
Carrera _____
Área de Especialidad _____
Ciudad/País: _____
De _____ a _____ ¿Obtuvo título? Sí No
Año *Año*
¿Programa de Intercambio Si No País _____ Período _____

Otros Estudios Si No
Institución Pública Institución Privada
Área de Especialidad _____
Ciudad/País: _____
De _____ a _____ ¿Obtuvo certificado? Sí No

Año

Año

Censo Lingüístico

Instrucciones: Lea cuidadosamente y responda las siguientes preguntas:

Nombre: _____

1. La casa donde vive es: (marque con una cruz)

Propia _____ Pagándola _____ Rentada _____

2. ¿Tiene acceso a los siguientes servicios en su casa? Marque con una cruz:

| | |
|------------------------|---------------------|
| Internet _____ | TV _____ |
| Teléfono celular _____ | Cable _____ |
| | Canal hispano _____ |

3. ¿Ve televisión en español? _____ ¿Con qué frecuencia? Indique con una cruz:

Nunca _____
Raramente _____
De vez en cuando _____
A menudo _____
Con mucha frecuencia _____
Todos los días _____

4. ¿Ve televisión en inglés? _____ ¿Con qué frecuencia? Indique con una cruz:

Nunca _____
Raramente _____
De vez en cuando _____
A menudo _____
Con mucha frecuencia _____
Todos los días _____

5. ¿Ve televisión en francés? _____ ¿Con qué frecuencia? Indique con una cruz:

Nunca _____
Raramente _____
De vez en cuando _____
A menudo _____
Con mucha frecuencia _____
Todos los días _____

6. ¿En qué idioma escucha radio?

7. ¿Escucha radio a través del Internet?

8. ¿En qué idioma escucha música?

9. ¿En que idioma escuchas música?

10. Señale con una cruz los niveles escolares que ha cursado:

| | | |
|--------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Primaria _____ | Carrera Técnica _____ | Posgrado (especifique) ____ |
| Secundaria _____ | Escuela Normal _____ | _____ |
| Preparatoria _____ | Universidad _____ | Otros _____ |

11. ¿Tiene conocimientos de otra (s) lengua (s) diferente (s) del español? ¿Cuál (es)?

12. En su opinión, su manejo de esa (s) lengua (s) es: (selecciona con una cruz)

| <i>Segunda Lengua</i> | <i>Tercera Lengua</i> |
|-----------------------|-----------------------|
| Básico _____ | Básico _____ |
| Intermedio _____ | Intermedio _____ |
| Avanzado _____ | Avanzado _____ |
| Casi nativo _____ | Casi nativo _____ |

13. ¿Dónde y cómo aprendió esa (s) lengua (s)?

14. ¿Qué tan importante es para usted ser bilingüe/trilingüe? Explique sus motivos:

15. ¿Qué tan importante es para usted que su(s) hij@ (s) sea(n) bilingüe(s)/trilingüe(s)? Explique sus motivos:

16. ¿Dónde o con quién la (s) utiliza? Marque con una cruz:

| <i>Español</i> | <i>Segunda Lengua</i> | <i>Tercera Lengua</i> |
|------------------|-----------------------|-----------------------|
| Nadie _____ | Nadie _____ | Nadie _____ |
| Casa _____ | Casa _____ | Casa _____ |
| Trabajo _____ | Trabajo _____ | Trabajo _____ |
| Amigos _____ | Amigos _____ | Amigos _____ |
| Familiares _____ | Familiares _____ | Familiares _____ |
| Tienda _____ | Tienda _____ | Tienda _____ |
| Vecinos _____ | Vecinos _____ | Vecinos _____ |
| Otros _____ | Otros _____ | Otros _____ |

17. ¿Con qué frecuencia la (s) usa? Marque con una cruz:

| <i>Español</i> | <i>Segunda Lengua</i> | <i>Tercera Lengua</i> |
|------------------------|------------------------|------------------------|
| Nunca _____ | Nunca _____ | Nunca _____ |
| Raramente _____ | Raramente _____ | Raramente _____ |
| De vez en cuando _____ | De vez en cuando _____ | De vez en cuando _____ |
| A menudo _____ | A menudo _____ | A menudo _____ |
| Todos los días _____ | Todos los días _____ | Todos los días _____ |

18. ¿Cuáles de las siguientes habilidades tiene en esta (s) lengua (s)? Marque con una cruz:

| <i>Español</i> | <i>Segunda Lengua</i> | <i>Tercera Lengua</i> |
|----------------|-----------------------|-----------------------|
| Leer _____ | Leer _____ | Leer _____ |
| Hablar _____ | Hablar _____ | Hablar _____ |
| Escribir _____ | Escribir _____ | Escribir _____ |
| Escuchar _____ | Escuchar _____ | Escuchar _____ |

19. ¿Qué lee en esta (s) lengua (s)? Marque con una cruz:

| <i>Español</i> | <i>Segunda Lengua</i> | <i>Tercera Lengua</i> |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Revistas _____ | Revistas _____ | Revistas _____ |
| Periódicos _____ | Periódicos _____ | Periódicos _____ |
| Libros _____ | Libros _____ | Libros _____ |
| Páginas de internet _____ | Páginas de internet _____ | Páginas de internet _____ |
| e-mails _____ | e-mails _____ | e-mails _____ |
| Mensajes de texto _____ | Mensajes de texto _____ | Mensajes de texto _____ |
| Manuales técnicos _____ | Manuales técnicos _____ | Manuales técnicos _____ |
| Propaganda _____ | Propaganda _____ | Propaganda _____ |
| Catálogos _____ | Catálogos _____ | Catálogos _____ |
| Etiquetas _____ | Etiquetas _____ | Etiquetas _____ |
| Publicidad _____ | Publicidad _____ | Publicidad _____ |
| Literatura Religiosa _____ | Literatura Religiosa _____ | Literatura Religiosa _____ |
| Otros _____ | Otros _____ | Otros _____ |

Trasnacionalidad

20. ¿Tiene parientes fuera de México? _____ ¿Dónde? _____

21. ¿Ha visitado otro país? _____ ¿Cuál? _____ ¿Por cuánto tiempo? _____

Historia Migratoria

Nombre de la Familia

Quiero hacerles algunas preguntas acerca de la historia migratoria de la familia. Sus motivaciones para inmigrar a Canadá y el proceso que siguieron para obtener el estatus migratorio que actualmente tienen.

1. ¿En que año inmigró la familia? _____

2. ¿Conocían Canadá antes de inmigrar? Si No

3. ¿Que sabían de Canadá?

4. Cuáles fueron las razones que motivaron su inmigración a Canadá (puede marcar mas de uno).

| | | | | | |
|-------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|
| Laborales | <input type="checkbox"/> | Educativas | <input type="checkbox"/> | Políticas | <input type="checkbox"/> |
| Económicas | <input type="checkbox"/> | Familiares | <input type="checkbox"/> | Personales | <input type="checkbox"/> |
| Inseguridad | <input type="checkbox"/> | Reunificación Familiar | <input type="checkbox"/> | Otro | <input type="checkbox"/> |

5. ¿Estuvo toda la familia de acuerdo? Si No

¿Por qué? _____

6. ¿Inmigró toda la familia junta? Si No ¿Por qué? _____

7. Si la respuesta anterior es: no ¿Quién fue la primera persona que llegó a Canadá? ¿Por qué? _____

8. ¿Cuándo llegó el resto de la familia?

9. ¿Cuál fue el estatus migratorio con el que entraron a Canadá?

- | | | | |
|-----------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| Turista | <input type="checkbox"/> | Visa de estudio | <input type="checkbox"/> |
| Visa de trabajo | <input type="checkbox"/> | Visa de residente permanente | <input type="checkbox"/> |

10. Si aplica, ¿Cuándo decidieron cambiar su estatus migratorio? ¿Por qué?

11. ¿Cuánto tiempo tardaron en hacer los trámites? ¿Dónde hicieron los trámites?

12. ¿Contrataron algún agente migratorio? Si No

13. ¿Piensan aplicar para la Ciudadanía Canadiense? Si No
¿Por qué? _____

14. ¿Existe algún miembro de su familia o amigos que quiera venir a vivir Canadá a raíz de que usted vive aquí? Si No
¿Por qué? _____

15. ¿Han pensado en regresar a México permanentemente? Si No
¿Por qué? _____

Comunicación con la familia:

16. ¿Cómo se mantiene en contacto con su familia/amigos en México?

Carta Correo Electrónico Chat
Teléfono Mensajes de texto Otro _____

17. ¿Con qué miembro(s) de su familia, en México, es con quiénes usa con mayor frecuencia este (estos) tipo (s) de comunicación?

| Inventario de lectoescritura | | | Uso | Uso | Uso | | Miembro de familia: |
|-------------------------------------|---------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|
| date: | | | Observado | Comentado | Frecuencia | | |
| | Idioma | Presencia | L/E | L/E | # / periodo | Propósito | Comentarios |
| Agenda | | | | | | | |
| Album fotográfico | | | | | | | |
| Anuncio | | | | | | | |
| Boleto de lotería | | | | | | | |
| Boleto, evento cultural | | | | | | | |
| Boleto, transporte | | | | | | | |
| Calendario | | | | | | | |
| Calendario mensual escolar | | | | | | | |
| Carta | | | | | | | |
| Catálogo | | | | | | | |
| Cartilla de vacunación | | | | | | | |
| Chequera | | | | | | | |
| Circular escolar | | | | | | | |
| Credencial | | | | | | | |
| Computadora | | | | | | | |
| Cuenta bancaria | | | | | | | |
| Cuenta otra | | | | | | | |
| Cupón/vale | | | | | | | |
| Diario | | | | | | | |
| Diario de gastos | | | | | | | |
| Diccionario inglés/español | | | | | | | |
| Diccionario inglés/inglés | | | | | | | |
| Diccionario francés/español | | | | | | | |
| Diccionario inglés/francés | | | | | | | |
| Dinero en efectivo | | | | | | | |
| Diplomas | | | | | | | |
| Directorio telefónico comercial | | | | | | | |
| Directorio telefónico personal | | | | | | | |
| Documento civil | | | | | | | |
| Documento de compras y ventas | | | | | | | |
| Documento escolar | | | | | | | |

| Inventario de lectoescritura | | | Uso | Uso | Uso | | Miembro de familia: |
|-------------------------------------|---------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|
| date: | | | Observado | Comentado | Frecuencia | | |
| | Idioma | Presencia | L/E | L/E | # / periodo | Propósito | Comentarios |
| Documento religioso | | | | | | | |
| Enciclopedia | | | | | | | |
| Envoltura | | | | | | | |
| Estado de cuenta | | | | | | | |
| Etiqueta | | | | | | | |
| Folleto | | | | | | | |
| Garabato | | | | | | | |
| Horario de transporte público | | | | | | | |
| Horario escolar | | | | | | | |
| Horario de trabajo | | | | | | | |
| Horno de microondas | | | | | | | |
| Información gubernamental | | | | | | | |
| Salud | | | | | | | |
| Educación | | | | | | | |
| Cultura | | | | | | | |
| Estadística | | | | | | | |
| Instructivo | | | | | | | |
| Juegos de mesa | | | | | | | |
| Juegos de video | | | | | | | |
| Juegos de computadora | | | | | | | |
| Libreta de _____ | | | | | | | |
| Libreta de cuentas | | | | | | | |
| Libro de adulto | | | | | | | |
| Libro de consulta | | | | | | | |
| Libro de actividades para niño | | | | | | | |
| Libro de lectura para niño | | | | | | | |
| Literatura religiosa: | | | | | | | |
| Biblia | | | | | | | |
| Estampa | | | | | | | |
| Libro | | | | | | | |
| Libro de oraciones | | | | | | | |

| Inventario de lectoescritura | | | Uso | Uso | Uso | | Miembro de familia: |
|---------------------------------------|---------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|
| date: | | | Observado | Comentado | Frecuencia | | |
| | Idioma | Presencia | L/E | L/E | # / periodo | Propósito | Comentarios |
| Libro de cantos | | | | | | | |
| Misal | | | | | | | |
| Panfleto | | | | | | | |
| Revista | | | | | | | |
| Tarjeta | | | | | | | |
| Calendario Mensual | | | | | | | |
| Sobres para diezmo | | | | | | | |
| Otra | | | | | | | |
| Lista | | | | | | | |
| Mapa | | | | | | | |
| Medicamentos | | | | | | | |
| Papelería bancaria | | | | | | | |
| Papelería de impuestos | | | | | | | |
| Película con subtítulos | | | | | | | |
| Periódico | | | | | | | |
| Periódico escolar | | | | | | | |
| Periódico gratuito | | | | | | | |
| Periódico comunitario | | | | | | | |
| Periódico religioso | | | | | | | |
| Portada de cassette,CD,VHS,DVD | | | | | | | |
| Póster/Cartel | | | | | | | |
| Programa de evento | | | | | | | |
| Promoción de negocio | | | | | | | |
| Programa de televisión con subtítulos | | | | | | | |
| Propaganda política | | | | | | | |
| Propaganda de tiendas comerciales | | | | | | | |
| Recado | | | | | | | |
| Receta de cocina | | | | | | | |
| Receta médica | | | | | | | |
| Recetario | | | | | | | |
| Recibo de pago | | | | | | | |

| Inventario de lectoescritura | | | Uso | Uso | Uso | | Miembro de familia: |
|---------------------------------------|---------------|------------------|------------------|------------------|--------------------|------------------|----------------------------|
| date: | | | Observado | Comentado | Frecuencia | | |
| | Idioma | Presencia | L/E | L/E | # / periodo | Propósito | Comentarios |
| Recibo de cajero automático | | | | | | | |
| Recibo de servicio | | | | | | | |
| Reloj de manecillas | | | | | | | |
| Reloj digital | | | | | | | |
| Revista | | | | | | | |
| Revistas gratuitas | | | | | | | |
| Tarjeta de crédito | | | | | | | |
| Tarjeta de felicitación | | | | | | | |
| Tarjeta de presentación | | | | | | | |
| Tarjeta de transporte público | | | | | | | |
| Tarjeta telefónica | | | | | | | |
| Tarjeta prepagada de telefono celular | | | | | | | |
| Tarjeta prepagada de larga distancia | | | | | | | |
| Teléfono | | | | | | | |
| Teléfono celular | | | | | | | |
| Termómetro | | | | | | | |
| Termómetro digital | | | | | | | |
| Tiras cómicas | | | | | | | |
| Título | | | | | | | |
| Trabajos escolares | | | | | | | |
| Arte | | | | | | | |
| Language Arts | | | | | | | |
| Matemáticas | | | | | | | |
| Ciencias | | | | | | | |
| Volante | | | | | | | |

Preferencias y hábitos de lectura y escritura de padre/madre de familia

Nombre _____

1. ¿Qué tipo (género) de libros lee usted?

2. ¿En qué idioma lee usted? ¿Por qué?

3. ¿Quiénes son sus autores favoritos?

4. ¿Hay algún otro tipo de cosas que le guste leer, por ejemplo: revistas, catálogos, historietas, manuales, publicidad, etc.?

5. ¿Dónde consigue sus lecturas?

6. ¿Dónde suele leer?

7. ¿Cuándo era pequeño (a) sus padres solían leer para usted? ¿Recuerda algún libro en específico?

8. ¿Cuándo su hijo(a) era mas pequeño (a), solía usted leerle alguna historia antes de dormir? ¿Recuerda algún libro en específico?

9. ¿A su hijo le gusta leer? Si___ No___ ¿Qué lee?

10. ¿En qué idioma lee?

11. ¿A su hijo (a) le gusta escribir? ¿Qué escribe, por ejemplo: e-mails, mensajes de texto, tarjetas, cartas, recaditos, listas, etc.?

12. ¿En que idioma escribe?

Hábitos y preferencias de lectoescritura de los hijos

1. ¿Te gusta leer?

2. ¿Qué tipo (género) de libros lees?

3. ¿Dónde te gusta leer?

4. ¿En qué idioma lees? ¿Por qué?

5. ¿Dónde consigues tus libros, por ejemplo: librería, supermercado, biblioteca?

6. ¿Tienes algún escritor o libro favorito?

7. ¿Hay algún otro tipo de cosas que te guste leer, por ejemplo: revistas, catálogos, historietas, publicidad, etiquetas de comida, cajas de cereal, subtítulos en la TV., etc.?

8. ¿Te gustaba o gusta que tus papas te leyeran algún libro o historia por la noche?
¿Recuerdas algún libro en específico?

9. ¿Te gusta escribir?

10. ¿Qué escribes, por ejemplo: e-mails, mensajes de texto, tarjetas, cartas, recaditos, listas, etc.?

11. ¿En qué idioma escribes? ¿Por qué?

Entrevista semi-estructura para los padres de familia

Me gustaría poder hacerte algunas preguntas para conocer las prácticas de lectoescritura de su familia y de su(s) hijo(s) en México y ahora en Canadá.

Nombre: _____

En México:

1. ¿Cuáles eran las prácticas de lectura y escritura en su casa en México?

2. ¿Tenían libros en casa?

3. ¿Aproximadamente cuántos?

4. ¿Dónde los compraban o conseguían?

5. ¿Qué otro tipo de lecturas tenían, por ejemplo: revistas, periódicos, historietas, publicidad impresa, catálogos, circulares, computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, oraciones religiosas, programas de TV y/o películas con subtítulos. etc.?

6. ¿Qué tipo de prácticas de escritura tenían, por ejemplo: revistas (crucigramas, tests, etc.), computadora, Internet, correos electrónicos, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, etc.

7. ¿Cuáles eran las prácticas de lectura y escritura, en el hogar, de su hijo?

8. Si su(s) hij@ (s) estaba en edad escolar, ¿en qué grado estaban? ¿qué tareas le(s) dejaban en la escuela?

9. ¿Qué tan importante considera usted que era la tarea?

10. ¿Qué miembro de la familia (amigo u otro) intervenía o ayudaba a su hijo(s) en sus prácticas de lectura y escritura en México? ¿Por qué?

11. ¿Iban a la biblioteca?

En Canadá:

12. ¿Cuáles son las prácticas de lectura y escritura en su casa?

13. ¿Tienen libros en casa?

14. ¿Aproximadamente cuántos?

15. ¿Dónde compra o consigue los libros?

16. ¿Qué otro tipo de lecturas tienen y en que idioma, por ejemplo: revistas, periódicos, historietas, publicidad impresa, catálogos, circulares, computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, oraciones religiosas, programas de TV y/o películas con subtítulos. etc.?

17. ¿Qué tipo de prácticas de escritura tiene y en que idioma, por ejemplo: revistas (crucigramas, tests, etc.), computadora, Internet, correos electrónicos, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, etc.

18. ¿Cuáles son las prácticas de lectura, en el hogar, de su hijo? ¿En que idioma?

19. ¿Cuáles son las prácticas de escritura, en el hogar, de su hijo? ¿En que idioma?

20. ¿Qué tarea le dejan en la escuela?

21. ¿Cuál es su opinión respecto a la tarea en Canadá?

22. ¿Qué miembro de la familia (amigo u otro) interviene o ayudaba a su hijo(s) en sus prácticas de lectoescritura?

a. ¿En que idioma resuelve las dudas, se hacen preguntas, se explican diferentes situaciones?

b. ¿En que idioma pregunta su hijo y explica diferentes situaciones?

23. ¿Van a la biblioteca? ¿Sacan libros y/o revistas?

Diferencias

24. ¿Qué diferencia encuentra entre las prácticas de lectura en su casa en México y en Canadá?

25. ¿Qué diferencia encuentra entre las prácticas de escritura en su casa en México y en Canadá?

26. ¿Qué diferencia encuentra entre las prácticas de lectura de su hijo en México y en Canadá?

27. ¿Qué diferencia encuentra entre las prácticas de escritura de su hijo en México y en Canadá?

Entrevista semi-estructurada para los hijos

Me gustaría poder hacerte algunas preguntas acerca de la lectura y la escritura, o sea la lectoescritura, en tu casa en México y ahora que vives en Canadá.

Nombre:

En México:

1. ¿Tenían libros en tu casa? ¿Te acuerdas de alguno?

2. ¿Qué otro tipo de lecturas tenían, por ejemplo: revistas, periódicos, historietas, publicidad impresa, catálogos, circulares, computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, oraciones religiosas, tarjetas (de juego), álbumes, videojuegos, programas de TV y/o películas con subtítulos. etc.?

3. ¿Qué tipo de prácticas de escritura tenías, por ejemplo: revistas (crucigramas, tests, etc.), computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, etc.?

4. ¿Qué tareas te dejaban en la escuela?

5. ¿Qué miembro de tu familia (amigo u otro) te ayudaba con tu tarea?

6. ¿Qué leías?

7. ¿Alguien te ayudaba?

8. ¿Ibas a la biblioteca?

En Canadá:

9. ¿Tienes libros en tu casa? ¿Aproximadamente cuántos?

10. ¿Qué otro tipo de lecturas tienen y en que idioma, por ejemplo: revistas, periódicos, historietas, publicidad impresa, catálogos, circulares, computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, oraciones religiosas, tarjetas (de juego), álbumes, videojuegos, programas de TV y/o películas con subtítulos. etc.?

11. ¿Qué escribes y en que idioma, por ejemplo: revistas (crucigramas, tests, etc.), computadora, Internet, mensajes de texto, correspondencia, listas, recados, etc.?

12. ¿Qué tarea te dejan en la escuela?

13. ¿Qué miembro de tu familia (amigo u otro) te ayuda con tu tarea?

a. ¿En que idioma resuelves las dudas, preguntas, explicas diferentes situaciones?

b. La persona que te ayuda, ¿En que idioma pregunta y explica diferentes situaciones?

14. ¿Vas a la biblioteca? ¿Qué tipo de libros te gusta sacar para leer?

Diferencias

14. ¿Qué diferencia encuentras entre lo que se escribe y lee en tu casa en México y en Canadá?

15. ¿Qué diferencia encuentras entre lo que escribes y lees tú, en México y en Canadá?
