

Leer y escribir en español: una manera de mantener la L1 de inmigrantes mexicanos en Canadá

Maria Eugenia de Luna Villalón
University of Western Ontario

1. Introducción

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 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. Es así que en esta investigación se estudian las prácticas de lectoescritura para identificar los eventos y textos de la vida diaria (Barton et al, 2000) de cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá. Para poder estudiar las prácticas de lectura y escritura en el hogar, y para poder entender el cómo y el por qué los participantes introducen su conocimiento individual del mundo a través de las mismas, fue necesario describir a los miembros asociados a estas prácticas (Kalman, 2003; Cairney, 2002), así como estudiar y tomar en cuenta la gran variedad de prácticas de lectoescritura existentes dentro de la vida de cada familia, encontrando que 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, son parte de las prácticas de lectura y escritura cotidianas.

A través de este estudio se pretenden “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 del estudio se utilizaron métodos de investigación cualitativa con un enfoque etnográfico; lo cual permitió 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.

2. Contexto

El hogar es donde los niños descubren y se relacionan por primera vez con una gran diversidad de prácticas de lectura y escritura (Goodman, 1986; Barton, 1994), es por eso que en este estudio el hogar es el contexto social donde se estudian las prácticas de lectoescritura de las familias participantes. Sin embargo, es importante notar que el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar es relativamente nuevo y limitado (G. Li, 2002) y que el estudio de las prácticas de lectoescritura en el hogar de familias inmigrantes mexicanas es aún más limitado debido a que estas representan una minoría lingüística y demográfica con prácticas de lectoescritura en un idioma que no es el de la cultura mayoritaria.

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, 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 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).

2.1. Participantes

En este estudio participaron cuatro familias mexicanas inmigrantes en Canadá, con un total de 17 participantes originarios de México. La familia Alarcón esta conformada por cuatro miembros. Daniel es el padre, tiene 43 años de edad, es Ingeniero Mecánico y tanto en México como en Canadá fue y es empleado de una compañía transnacional; es trilingüe con español como lengua nativa, inglés intermedio y portugués básico. Lorena, la madre, tiene 29 años de edad, es Licenciada en Derecho, y tanto en México como ahora en Canadá se ha dedicado al hogar; es bilingüe, con 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 español como lengua nativa, inglés intermedio y francés básico. Ana es la hija menor, tiene 3.8 años de edad y cuando vino de México tenía seis meses de edad, 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 de inglés.

La familia López esta conformada por cuatro miembros. Pedro es el padre, tiene 47 años de edad, es Ingeniero Mecánico y tanto en México como en Canadá ha estado empleado por en una compañía de fabricación de autobuses; 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 español como lengua nativa, inglés con un nivel intermedio y francés básico. José es el hijo mayor, tiene 13 años de edad y acaba de terminar el 7° grado de *junior-high* que equivale al 1er año de secundaria en México; se considera trilingüe con español como lengua nativa, inglés como casi nativo y 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 español como lengua nativa e inglés como casi nativo.

La familia Cortés está conformada por cinco miembros. Jaime es el padre, tiene 40 años de edad, es Ingeniero Industrial Mecánico y tanto en México como en Canadá ha esta empleado; es bilingüe con español como lengua nativa e 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 español como lengua nativa e 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 *juniorhigh* (que equivale al 3er año de secundaria en México), se considera trilingüe con español como lengua nativa, inglés como segunda lengua con un nivel intermedio y 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 español como lengua nativa, inglés como segunda lengua con un nivel de casi nativo y 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 español como lengua nativa, inglés como casi nativo y francés básico.

La familia Rodríguez está compuesta por 5 miembros. Andrés es el padre, tienen 42 años de edad, es Ingeniero Industrial Mecánico y su ocupación en México y ahora en Canadá es de empleado; 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, no participa en esta investigación

por que vive en México. Gaby tiene 15 años de edad, en México era estudiante de primaria y actualmente terminó el *juniorhigh* o secundaria; es bilingüe y considera que tiene un nivel intermedio de 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 *juniorhigh* que equivale al 2° de secundaria de México; se considera trilingüe, con un inglés avanzado como segunda lengua y francés básico.

3. Marco Teórico

3.1. *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 estas prácticas nos ayudan a tener una mejor idea del concepto de cómo se unen 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 e intencionales en la vida diaria de las personas, en actividades concretas y contextos sociales específicos (Baynham, 1995; Purcell Gates, 2004).

El hogar es el contexto social donde se estudian las prácticas de lectoescritura en esta investigación de acuerdo a la forma en que los participantes utilizan la lectura y la escritura en su propio contexto social (Purcell Gates, 2004).

3.2. *Principales estudios en el área de investigación*

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. Li (2002) encontró que si el hogar es un medio ambiente con acceso a impresos, este constituye un factor determinante en el desarrollo de las prácticas de lectoescritura de los niños. Por otra parte, Li explica que los padres traen consigo ciertos ideales y valores establecidos acerca de la lectoescritura propias de su país y que estas ideas influyen directamente en el aprendizaje de las prácticas de lectura y escritura de sus hijos en Canadá; por lo tanto, los niños sufren un conflicto cultural y escolar difícil de resolver. Asimismo, encontró que las limitaciones lingüísticas, laborales, falta de conocimiento de prácticas sociales de la vida en Canadá y del sistema escolar, influyen directamente en la integración (o falta de integración) de los niños en el sistema escolar canadiense.

Duke y Purcell Gates (2003) por su parte, proponen que los fondos de conocimiento de las familias deben ser usados de forma constructiva para crear un puente entre las prácticas de lectoescritura del hogar, lo conocido, y la escuela, lo desconocido. Sin embargo, Taylor (1983) propone que cuando los niños llevan tarea a casa juegan un rol activo en la inclusión de prácticas de lectoescritura en el hogar, lo que llaman ‘crear un puente’ que contribuye a estrechar la distancia entre lo que se lee y escribe en el hogar, y lo que se lee y escribe en la escuela.

Por otra parte, 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, aunque 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 donde “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 un 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 la 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. Concistentemente, Li (2002) encontró esa misma transmisión de valores culturales en las prácticas de lectoescritura en las familias inmigrantes de China y 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). Sin embargo Heath (1983, citado en Baynham 1995) explica que el nivel económico de los padres de familia es un factor que influye directamente en las prácticas de lectoescritura ya que estas “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 y encontró que la migración transnacional afecta la actitud y las prácticas en torno a la lectura y la escritura. Al mismo tiempo, Sullivan encontró que debido al fenómeno del transnacionalismo las familias incorporaron prácticas digitales de lectoescritura, comenzando a mostrar un mayor interés por el inglés. Asimismo, Li (2002) encontró que los medios de comunicación son una forma de capital social contradictorio porque para una familia participante, estos representaron una limitante para el desarrollo del lenguaje por la falta de interacción social, mientras que para dos familias más, representó un recurso valioso para aprender acerca de la cultura Canadiense y del lenguaje (siempre y cuando sea una actividad que se comparte en familia y que se oriente al aprendizaje).

4. Metodología

Debido a que a través de este estudio se está preguntando cuáles son, el qué, el por qué y el cómo suceden las prácticas de lectoescritura en su contexto social, la etnografía es el método de investigación a emplear (Purcell-Gates, 2004). Es así, que utilizar métodos etnográficos de investigación permite dar un informe detallado de las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias participantes, considerando también las diferencias y similitudes que se encuentran 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, como investigador asumo “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).

4.1. 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 al interés de lograr “penetración, descubrimiento, e interpretación más que en probar una hipótesis [mi traducción]” (Merriam, 1998, p. 28-29). Es así, que el *estudio de caso* permite tener un enfoque particular en las prácticas de lectoescritura en el hogar, para posteriormente poder describir y analizar en profundidad lo observado, la voz de los participantes, y los documentos que ilustran estas voces, para finalmente intentar ayudar al lector a entender el significado del fenómeno estudiado.

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).

5. Recolección de Datos

Los instrumentos para la recolección de datos empleados 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).

5.1. Observaciones

En este estudio la observación fue una constante desde las primeras pláticas y reuniones informales hasta la última entrevista, 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, el investigador se movió 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) ayudó a observar de manera sistemática las mismas (Spradley, 1980).

Por otra parte, la *observación participativa* se basó en el papel del investigador como componente de la investigación con la conciencia de que ‘estar allí’ es ser parte integral de el proceso y desarrollo del estudio con una posición única que no tenía ningún otro participante (Wolcott, 2005).

5.2. Notas de campo

Las notas de campo permitieron plasmar las 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 las 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).

Se registraron 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 fiestas de cumpleaños, llamadas telefónicas, entre otras. 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. 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.

5.3. Entrevistas

Las entrevistas semi-estructuradas, son la materia prima para lograr un análisis profundo (Kvale, 1996). Es así que las entrevistas semi-estructuradas, con los padres, se pudieron hacer en un ambiente de mayor relación interpersonal entre investigador y participantes tratando de construir una conversación en el proceso. Sin embargo, con los menores no se había logrado construir esa relación de confianza y esto derivó en ciertas limitaciones en las primeras entrevistas (como respuestas monosilábicas). Durante las siguientes entrevistas semiestructuradas se logró 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 siempre una constante.

Por otra parte, las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo 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 el investigador, con un total de 25.6 horas grabadas en 16 visitas (4 visitas a cada familia).

Para este estudio se utilizaron los instrumentos diseñados previamente para el proyecto COSOLEM, específicamente el censo lingüístico y el inventario de lectoescritura. 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). Los instrumentos fueron modificados para adecuarlos al contexto de éste estudio; en primer lugar se modificó 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 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), se utilizó el inventario de lectoescritura desarrollado originalmente para COSOLEM, como se mencionó anteriormente, haciendo algunas adaptaciones como agregar campos para los idiomas, y para diferentes documentos encontrados en el contexto que implica Canadá y los hogares de las familias mexicanas inmigrantes.

Asimismo, se desarrollaron instrumentos 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 y analizar los resultados obtenidos.

Los instrumentos fueron previamente aplicados y piloteados en la familia del investigador 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.

5.4. Fotografías

Las fotografías que se tomaron durante el estudio, ayudaron a entender las prácticas de lectoescritura en el hogar de las familias; asimismo, ayudaron 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 dieron a estos. Siendo, que en algunos casos los documentos e impresos se encontraban a la vista, y en otros casos se tuvo que pedir que mostraran ejemplos de sus prácticas de lectoescritura para poder fotografiarlos, mientras que en otras ocasiones los participantes mostraban estos ejemplos sin ser solicitados.

Las fotografías fueron utilizadas para ampliar el 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.

5.5. Las visitas

Se realizaron cuatro visitas por 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.

5.5.1. 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.

5.5.2. 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.

5.5.3. 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

5.5.4. 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 mostraron sus libros, tareas escolares, tareas de vacaciones de verano e incluso cartas personales. Todo lo anterior fue fotografiado para posteriormente analizar y triangular los datos obtenidos.

En esta visita también se hicieron 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 se revisó el inventario de lectoescritura con los padres de familia.

6. Resultados, Análisis y Discusión

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'.

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, aunque expresan querer tener mayor acceso a material de lectura en español. Sin embargo, la falta de acceso a material impreso en español ha sido sustituida con las prácticas de lectura a través de las tecnologías de ICT; ya que la lectura y escritura a través de las tecnologías de comunicación fomentan las actividades transnacionales y proveen un espacio de identidad colectiva como propone Moore (2002). Consecuentemente, el análisis de resultados indica que algunos de los participantes viven como inmigrantes con prácticas y actividades transnacionales que demuestran una diáspora incrementada que tiene lugar en su mente y que se materializa a través de

los medios de comunicación como sugiere Vertovec (1999), ya que 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).

Por otra parte se encontró que 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).

En relación a lo anterior y como uno de los mayores hallazgos en cuanto 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 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).

Otro aspecto que resalta en las prácticas de lectoescritura en una familia en específico, la familia Alarcón, es el tipo de lectura que la madre, como mediador de lectoescritura, lee por las noches a su hijo con ejemplos como *Juárez el republicano*, que se puede apreciar en la Figura 1, así como las historias que el papá, también como mediador de lectura y escritura, le cuenta a Pablo y a sus hijos por las noches a través de las historias orales como *la Leyenda de la Llorona*, *la Historia de la Conquista*, inclusive *historias inventadas* que después su hijo Pablo dibuja, como se puede observar en la Figura 2, y que a su vez recuenta, 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.
- Entrevistador: Éra una mala mujer ¿yo creo?
- Pablo: Una mala madre. Que hace mucho tiempo en diezmilseisescientos, 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. 1 Juárez el Republicano, libro de Pablo.



Fig. 2 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 ‘tareitas’, 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) en cuanto a que los padres comparten sus propias experiencias de lectoescritura a través de sus propias biografías, estilos educativos y valores puestos en los mismos.

Por otra parte, es importante hacer notar que a través de la 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.
- Entrevistador: ¿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, se encontró 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, pero indirectamente logra una forma de mantener presentes los ideales, valores, e identidad de la cultura mexicana; y por lo tanto, también la lengua.

Por otra parte, se pudo observar 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* 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 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 María 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, se encontró 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.

- Entrevistador: 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, ¡aja! que escriba lo que nos gusta a nosotros, como comida... o algo así. Y yo decidí comida.
 (Tocaron el timbre y alguien entró)
 Entrevistador: ¿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 de edad) 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 lectoescritura de su hermano, a petición de su madre.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Los resultados obtenidos a través de ésta investigación, 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 se mencionó 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; asimismo 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 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).

Asimismo, 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 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.

Es importante hacer notar que 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 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).

Asimismo, 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.

Asimismo, 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.

Asimismo, 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, si la educación la recibieran en su lengua nativa.

De esta manera, aunque las cuatro familias provienen de un mismo país, del mismo estado y del mismo medio laboral y tienen un estatus socioeconómico y escolar muy similar, las prácticas de lectoescritura en el hogar son diferentes, como encontró en su estudio 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 Li 2002), en lugar de utilizar exclusivamente el recurso de ESL para argumentar que se está haciendo el trabajo de apoyar e incluir a los estudiantes inmigrantes.

Finalmente, 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 este 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.

Referencias

- Apple, Michael. (1990). On analyzing hegemony. *In ideology and curriculum* (pp. 1-25). New York, London: Routledge.
- Barbero, Jesus-Martin. (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, David. (1994). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Oxford, UK: Blackwell.
- Barton, David, Hamilton, Mary e Ivanic, Roz. (2000). *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge.
- Baynham, Michael. (1995). *Literacy Practices: Investigating literacy in social contexts*. New York: Longman Publishing Group.

- Bernhard, Judith; Landolt, Patricia and Goldring, Luin. (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, Robert y Biklen, Sari. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method*. Allyn & Bacon: Needham Heights, MA.
- Bourdieu, Pierre. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In Karabel, J. and Hasley, A. (Eds.). *Power and ideology in education* (pp. 487-511). New York: Oxford.
- Cairney, Trevor. (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.
- Coleman, James. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Bellknap Press of Harvard University.
- Duke, Nell y Purcell-Gates, Victoria. (2003). Genres at home and at school: bridging the known to the new. In *The reading teacher*. Vol. 57(1), pp. 30-37.
- Fishman, Jason (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Guofang, Li. (2002). *East is East, West is West? Home literacy, culture and schooling*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Gilmore, Perry y Smith, David. (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.
- Goodman, Yetta (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, Yetta y Goodman, Kenneth (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, Norma; Moll, Luis; Floyd-Tenery, Martha; Rivera, Anna; Rendon, Pat; Gonzales, Raquel y Amanti, Cathy. (1993). *Teacher Research on Funds of Knowledge: learning from households*. NCRCDLL 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/ncrcdleducational/EPR06>
- Gregory, Eve; Long, Susi y Volk, Dinah. (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.
- Hammersley, Martin y Atkinson, Paul. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. NY: Routledge.
- Heath, Shirley. (1982). Ethnography in education: defining the essentials. In In Gilmore, P. and Glatthorn, (Eds.). *Children in and out of school: ethnography in education*, (pp. 33-55). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Hymes, Dell. (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.
- Kalman, Judith. (2003). *Escribir en la plaza*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kelly, Clare; Gregory, Eve y Williams, Ann. (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, Steinar. (1996). *Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Levitt, Peggy y Glick-Schiller, Nina. (2004). Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society. In *International Migration Review*, Vol. 38 (3), pp. 1002-1039
- Maffesoli, Michael. (2000). *El tiempo de las tribus: El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Manitoba Labour and Immigration, Immigration and Multiculturalism Division (2000). *Manitoba Immigration Statistics Summary 2000 Report*.
- Merriam, Sharan. (1998). *Qualitative Research and case study applications in education: revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, Mathew y Huberman, Michael. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moll, Luis. (1990). Introduction. In *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Moll, L. C. (Ed.), (pp. 1-30). Cambridge University Press.
- Moll, Luis y Greenberg, James. (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, Luis; Amanti, Cathy; Neff, Deborah; y Gonzalez, Norma. (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, Fiona. (2002). Telling it like it is: news websites and online newspapers. In *Global Networks*. Vol. 2 (2), pp. 171-177

- Purcell-Gates, Victoria. (2004). Ethnographic research. In *Literacy Research Methodologies*. Duke, N. and Mallette, H. (Eds.), (pp. 92-113). New York, NY: The Guilford Press.
- Secretaria de Relaciones Exteriores. (2005). Instituto de los Mexicanos en el el Exterior: Donación de libros en español. Retrieved November 22, 2006, from http://www.ime.gob.mx/programas_educativos/donacion_libros.htm
- Shockley, Betty; Michalove, Barbara y Allen, JoBeth. (1995). *Engaging Families: Connecting home and school literacy communities*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, Patrick Henry. (2001). Community language resources in dual language schooling. In *Bilingual Research Journal*, Vol. 25(3), pp. 251-280.
- Smith, Patrick Henry y Arnot-Hopffer, Elizabeth. (1998). Exito Bilingüe: Promoting Spanish literacy in a dual language immersion program. In *Bilingual Research Journal*. Vol. 22 (2-4), pp.103-119.
- Smith, Robert. (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, Patrick Henry; Murillo, Luz ; y Jiménez, Robert. (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.
- Spradley, James. (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>
- Street, Brian. (1993) Introduction: the new literacy studies. In *Cross-cultural approaches to literacy*, Street, B. (Ed.), (pp. 1-21). Cambridge University Press.
- Sullivan, Teresa. (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, Denny. (1983). *Family literacy: young children learning to read and write*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Taylor, Denny. (1997). *Many families, many literacies: An international declaration of principles*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Trade.
- Tse, Lucy. (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.
- Vertovec, Steven. (1999). Conceiving and researching transnationalism. In *Ethnic and Racial Studies*. Vol. 22 (2), pp. 447-477.
- Vygotsky, Lev. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. (Eds.), Cambridge MA: Harvard University Press.
- Wolcott, Harry. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium

edited by Claudia Borgonovo,
Manuel Español-Echevarría,
and Philippe Prévost

Cascadilla Proceedings Project Somerville, MA 2010

Copyright information

Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium
© 2010 Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA. All rights reserved

ISBN 978-1-57473-440-9 library binding

A copyright notice for each paper is located at the bottom of the first page of the paper.
Reprints for course packs can be authorized by Cascadilla Proceedings Project.

Ordering information

Orders for the library binding edition are handled by Cascadilla Press.
To place an order, go to www.lingref.com or contact:

Cascadilla Press, P.O. Box 440355, Somerville, MA 02144, USA
phone: 1-617-776-2370, fax: 1-617-776-2271, e-mail: sales@cascadilla.com

Web access and citation information

This entire proceedings can also be viewed on the web at www.lingref.com. Each paper has a unique document # which can be added to citations to facilitate access. The document # should not replace the full citation.

This paper can be cited as:

de Luna Villalón, María Eugenia. 2010. Leer y escribir en español: una manera de mantener la L1 de inmigrantes mexicanos en Canadá. In *Selected Proceedings of the 12th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Claudia Borgonovo, Manuel Español-Echevarría, and Philippe Prévost, 312-325. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. www.lingref.com, document #2426.