

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE



LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL
A INMIGRANTES MUSULMANES TURCOS, EN BOGOTÁ, COLOMBIA

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Enseñanza de Español
como Lengua Extranjera y Segunda Lengua

Presentado por: Sandra Yaníder Calvo Murcia

Asesor:

Doctor Guillermo Molina Morales

Instituto Caro y Cuervo

Seminario Andrés Bello

Bogotá, 2023

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE

DEDICATORIA

A Dios, como quiera que sea llamado en cada cultura

A mis padres, *in memoriam*

A ti querida hija, Sharín Mariana, mi mayor motivo e inspiración

A todos mis amigos musulmanes, especialmente a ustedes Tarek, Aysegül y toda su

hermosa familia que es también la mía

A todos los inmigrantes, desplazados, refugiados y víctimas de la violencia en
Colombia y en el mundo entero

AGRADECIMIENTOS

Tengo tanto que agradecer que no habría espacio suficiente para hacerlo.

Agradezco en primer lugar a Dios y a la vida por darme el honor de estudiar en el Instituto Caro y Cuervo y, luego de tantísimas dificultades y una pandemia encima, lograr terminar esta tesis.

Agradezco a todos los que fueron mis maestros durante la maestría, de manera especial a la profesora Sandra Díaz; no tenía ni idea de cómo hacer investigación y, aunque aún me falta mucho por aprender, ella me enseñó todo lo que sé. Es la mejor maestra de investigación que existe sobre la tierra.

Por encima de todos, le debo un agradecimiento sin comparación al profesor Guillermo Molina Morales, sin duda alguna, el mejor maestro que haya pasado por mi historia. No solo me apasionó por la sociolingüística y me enseñó a ser mejor maestra, sino que, como asesor de tesis, se convirtió en un ángel que con paciencia acompañó mis luchas, conoció mis lágrimas y siempre vio el sol en mi sonrisa y, con ello, hizo que volviera a la vida y lograra alcanzar este sueño.

Agradezco a la profesora Viviana Nieto por su apoyo, paciencia y comprensión y, por supuesto, un reconocimiento por su excelente trabajo como coordinadora y por toda su entrega para sacar adelante el programa.

Agradezco a mis compañeros de maestría por haber disfrutado conmigo el placer de ser la primera cohorte de la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua del ICC. Y a quienes a raíz de esta experiencia se convirtieron en mis mejores amigos. Gracias, además, por haberme acompañado hasta el final, con su cariño, sus palabras de apoyo y su ayuda incondicional. Gracias Fernando, Isabella, Andrea, Yeison, Luz

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE

Dary, Alejandro, David, Eliana, Elizabeth, Mary, César, Diana R. y Diana U.

Un agradecimiento profundo y de todo corazón a Adriana Borray y a Germán Riaño, en un momento del camino su acompañamiento me salvó la vida.


Agradezco a mi hija Sharín por haber vivido estos años de maestría sin su mamá y aun así haberlo logrado TODO.

Agradezco a todos mis amigos por haber respetado mis ausencias por tanto tiempo y por esperar con ansias la fecha de entrega de este documento para volver a celebrar la amistad y la vida.

Agradezco a todos los que llegaron en el peor momento y con su presencia me llenaron de inspiración y motivos, me ayudaron a recordarme y me devolvieron el valor y la felicidad que había perdido.

A todos, mil y mil gracias.

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE

	AUTORIZACIÓN DEL AUTOR PARA CONSULTA Y PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DEL TRABAJO DE GRADO	Código:
		Versión: 5.0
		Página 1 de 1
		Fecha:

BIBLIOTECA JOSÉ MANUEL RIVAS SACCONI

INFORMACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO

1. TRABAJO DE GRADO REQUISITO PARA OPTAR AL TÍTULO DE: MAGÍSTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

2. TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES MUSULMANES TURCOS, EN BOGOTÁ, COLOMBIA

3. SI AUTORIZO NO AUTORIZO

A la biblioteca José Manuel Rivas Sacconi del Instituto Caro y Cuervo para que con fines académicos:

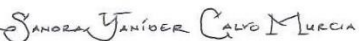
- Ponga el contenido de este trabajo a disposición de los usuarios en la biblioteca digital Palabra, así como en redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Facultad Seminario Andrés Bello y el Instituto Caro y Cuervo.
- Permita la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para usos de finalidad académica, ya sea formato impreso o digital desde Internet.
- Socialice la producción intelectual de los egresados de las Maestrías del Instituto Caro y Cuervo con la comunidad académica en general.
- Todos los usos, que tengan finalidad académica; de manera especial la divulgación a través de redes de información académica.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "*Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores*", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. Atendiendo lo anterior, siempre que se consulte la obra, mediante cita bibliográfica se debe dar crédito al trabajo y a su autor.

IDENTIFICACIÓN DEL AUTOR

Nombre completo:
Sandra Yaníder Calvo Murcia

Documento de Identidad:
35424144

Firma: 

DESCRIPCIÓN TRABAJO DE GRADO**AUTOR**

Apellidos	Nombres
CALVO MURCIA	SANDRA YANÍDER

DIRECTOR (ES)

Apellidos	Nombres
MOLINA MORALES	GUILLERMO

TRABAJO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE: MAGISTER EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

TÍTULO DEL TRABAJO DE GRADO: LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES MUSULMANES TURCOS, EN BOGOTÁ, COLOMBIA

NOMBRE DEL PROGRAMA ACADÉMICO: MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA Y SEGUNDA LENGUA

CIUDAD: BOGOTÁ AÑO DE PRESENTACIÓN DEL TRABAJO: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 125

TIPO DE ILUSTRACIONES: Ilustraciones __ Mapas __ Retratos __ Tablas, gráficos y diagramas Planos __ Láminas __ Fotografías __

MATERIAL ANEXO (Vídeo, audio, multimedia):

Duración del audiovisual: _____ Minutos.

Otro. ¿Cuál? _____

Sistema: Americano NTSC _____ Europeo PAL _____ SECAM _____

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser Laureadas o tener una mención especial):

DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. *(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar a la dirección de biblioteca en el correo electrónico biblioteca@caroycuervo.gov.co):*

ESPAÑOL	INGLÉS
Competencia intercultural	Intercultural competence
Español como segunda lengua	Spanish as a Second Language
Inmigrantes	Immigrants
Identidad religiosa	Religious identity

RESUMEN DEL CONTENIDO Español (máximo 250 palabras):

Esta investigación tiene como objetivo analizar, en el marco de la enseñanza de ELE/2, el desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de inmigrantes turcos con marcada identidad religiosa. Se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, con seis hombres y una mujer, entre los 30 y 42 años. Todos se autodefinen como practicantes de los principios del islam y del Corán. Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, bajo un diseño etnográfico. Se utilizaron la entrevista, la observación participante y el diario de campo como instrumentos de recolección de información. Se realizó una inmersión e intervención en el contexto de la población y se aplicaron dos tests: uno de entrada y otro de salida. En los resultados se puede evidenciar una evolución cuantitativa mínima en las respuestas de las dos pruebas. La principal conclusión de este estudio es que una marcada identidad religiosa influye en el desarrollo de la competencia intercultural y en las percepciones y actitudes hacia la cultura

propia y hacia la cultura meta.

RESUMEN DEL CONTENIDO Inglés (máximo 250 palabras):

This research aims to analyze the development of intercultural competence of a group of Turkish immigrants with a strong religious identity within the framework of SSL teaching. The study was carried out in Bogota, Colombia, with six men and one woman, between 30 and 42 years old. They all define themselves as practitioners of Islam and the Koran. The study is framed in the qualitative paradigm considering an ethnographic design. To develop this project, the researcher used interviews, participant observation and field notes as instruments for gathering information. An immersion and intervention were carried out in the context of population. Also, two tests were applied: one at the beginning of the implementation and a second at the end of the research. Results show a minimal quantitative evolution in the responses to the two tests. The main conclusion of this study is that a strong religious identity influences the development of intercultural competence and perceptions and attitudes towards one's own culture and towards the target culture.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar, en el marco de la enseñanza de ELE/2, el desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de inmigrantes turcos con marcada identidad religiosa. Se llevó a cabo en Bogotá, Colombia, con seis hombres y una mujer, entre los 30 y 42 años. Todos se autodefinen como practicantes de los principios del islam y del Corán. Este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo, bajo un diseño etnográfico. Se utilizaron la entrevista, la observación participante y el diario de campo como instrumentos de recolección de información. Se realizó una inmersión e intervención en el contexto de la población y se aplicaron dos tests: uno de entrada y otro de salida. En los resultados se puede evidenciar una evolución cuantitativa mínima en las respuestas de las dos pruebas. La principal conclusión de este estudio es que una marcada identidad religiosa influye en el desarrollo de la competencia intercultural y en las percepciones y actitudes hacia la cultura propia y hacia la cultura meta.

Palabras clave: Competencia intercultural, español como segunda lengua, inmigrantes, identidad religiosa, percepciones, actitudes

ABSTRACT

This research aims to analyze the development of intercultural competence of a group of Turkishimmigrants with a strong religious identity within the framework of SSL teaching. The study was carried out in Bogota, Colombia, with six men and one woman, between 30 and 42 years old. They all define themselves as practitioners of Islam and the Koran. The study is framed in the qualitative paradigm considering an ethnographic design. To develop this project, the researcher used interviews, participant observation and field notes as instruments for gathering information. An immersion and intervention were carried out in the context of population. Also, two tests were applied: one at the beginning of the implementation and a second at the end of the research. Results show a minimal quantitative evolution in the responses to the two tests. The main conclusion of this study is that a strong religious identity influences the development of intercultural competence and perceptions and attitudes towards one's own culture and towards the target culture.

Keywords: intercultural competence, Spanish as a Second Language, immigrants, religious identity, perceptions, attitudes.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	1
PRIMERA PARTE.....	3
1 Planteamiento del problema.....	3
1.1 Justificación	8
1.2 Objetivos	11
1.2.1 Objetivo general.....	11
1.2.2 Objetivos específicos.....	11
2 Antecedentes	12
2.1 Enseñanza de español a inmigrantes.....	12
2.1.1 En el mundo.....	12
2.1.2 En Latinoamérica.....	14
2.2 La competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua.....	15
2.2.1 En Latinoamérica.....	15
2.2.2 En Colombia.....	17
2.3 Religión y enseñanza de español	18
3 Marco teórico	20
3.1 Identidad religiosa.....	20
3.2 Concepto de cultura	20
3.3 Competencia intercultural.....	22
3.4 Etapas, fases y dimensiones de la competencia intercultural	26
3.5 Percepciones y actitudes	28
4 Marco metodológico	31
4.1 Paradigma de investigación	31
4.2 Diseño de investigación	33
4.3 Fases de investigación	35
4.3.1 Selección del diseño	35
4.3.2 Selección de informantes.....	35
4.3.3 Ejercicio de inmersión e intervención	37
4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	40
4.4.1 Entrevista	40
4.4.2 Test de entrada.....	44
4.4.3 Observación participante	45
4.4.4 Diario de campo.....	46
4.4.5 Test de salida	48
4.5 Técnicas de análisis de datos	48
4.6 Consideraciones éticas	50
SEGUNDA PARTE	52
5 Resultados	52

5.1	Resultados de la entrevista.....	52
5.2	Resultados del test de entrada.....	56
5.3	Resultados del test de salida.....	57
5.4	Resultados de los tests de entrada y de salida.....	58
5.5	Resultados de los diarios de campo.....	59
5.6	Resultados según Meyer (1991).....	61
5.7	Resultados según Denis y Matas (2002).....	62
5.8	Resultados según Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	63
6	Discusión de resultados.....	64
6.1	Categoría 1: Percepciones positivas y negativas hacia la cultura propia.....	64
6.2	Categoría 2: Percepciones positivas y negativas hacia la cultura meta.....	65
6.3	Categoría 3: Actitudes positivas y negativas hacia la cultura propia.....	69
6.4	Categoría 4: Actitudes positivas y negativas hacia la cultura meta.....	70
6.5	Desarrollo de la competencia intercultural.....	74
7	Conclusiones.....	78
8	Otras consideraciones y recomendaciones para investigaciones futuras.....	82
9	Referencias.....	84
10	Anexos.....	89

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Habilidades y actitudes interculturales PCIC	25
Tabla 2 Caracterización de la población.....	36
Tabla 3 Programación de la intervención en el marco de la enseñanza de español a inmigrantes musulmanes turcos.....	38
Tabla 4 Estructura general de la entrevista.....	41
Tabla 5 Formato del diario de campo	46
Tabla 6 Registro de encuentros con los participantes en los diarios de campo	47
Tabla 7 Respuestas de las entrevistas	52
Tabla 8 Resultados del test de entrada.....	56
Tabla 9 Resultados test de salida.....	57
Tabla 10 Fragmentos diarios de campo según categorías de análisis.....	59
Tabla 11 Ubicación de los participantes en los niveles de Meyer (1991)	62
Tabla 12 Ubicación de los participantes según la teoría de Denis y Matas (2002)	62
Tabla 13 Ubicación de los participantes según las habilidades y actitudes interculturales del PCIC	63

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Test inicial de percepción de la cultura colombiana.....	89
Anexo 2 Test final de percepción de la cultura colombiana	93
Anexo 3 Descripción del ejercicio de inmersión e intervención.....	98

INTRODUCCIÓN

El lenguaje está inevitablemente ligado a la cultura, ya que los valores culturales se reflejan y se transmiten a través del lenguaje y, a la vez, este construye realidades socioculturales. Por consiguiente, es natural que la forma de pensar y expresarse, influenciada por la cultura nativa, se transfiera inconscientemente a la lengua meta durante los procesos de comunicación intercultural. Además, la relación entre el lenguaje y la cultura es dinámica. En primer lugar, el lenguaje es una parte importante de la cultura puesto que es el principal vehículo por el cual una cultura transmite sus creencias, valores y normas. En segundo lugar, el lenguaje está influenciado por la cultura pues esta determina los contenidos vehiculados por las palabras. Sin embargo, aprender a utilizar una lengua para comunicarse es muy diferente de aprender sobre sus complejidades lingüísticas. Esto, aun cuando la investigación lingüística en una segunda lengua ayuda al alumno a descubrir aspectos de su lengua materna en los que nunca había pensado, o entender otras culturas y otros puntos de vista que se reflejan en el uso del lenguaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, este ejercicio de investigación tiene como objetivo principal analizar el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de español a un grupo de inmigrantes musulmanes turcos que ha venido a Bogotá, principalmente con el ánimo de convertirse en voluntarios en la enseñanza del *Corán* y de los principios del islam.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, se identificaron las actitudes y percepciones de los participantes de la investigación en relación con la cultura propia y la cultura meta, permitiendo analizar el desarrollo del componente intercultural en la población del estudio. Se tuvo en cuenta que las aptitudes de descubrimiento e interacción están relacionadas con la capacidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura, así como la capacidad de manejar

actitudes y aptitudes de aprendizaje bajo las limitaciones de la comunicación en tiempo real.

Es importante resaltar que para alcanzar los objetivos de esta investigación se utilizó el método etnográfico. La elección de este método garantizó la posibilidad de conocer la población del estudio de manera cercana, entrar en su contexto, interactuar con ellos y vivenciar algunas de sus prácticas culturales y religiosas. De este modo, el papel de la investigadora cobra un protagonismo especial, ya que no solo se desempeña como observadora, que recolecta datos desde lejos, sino que también es partícipe en la interacción con los sujetos desde adentro.

El presente trabajo se encuentra consolidado en dos grandes partes: La primera, conformada por (a) el desarrollo del problema de investigación, la caracterización de la pregunta orientadora y la justificación, (b) el marco teórico en el que se circunscribe el problema de investigación y los antecedentes bibliográficos, y (c) el marco metodológico. Y la segunda parte, enfocada principalmente en el análisis de datos, a partir de la intervención realizada con la población del estudio en el proceso que se llevó a cabo para analizar el desarrollo de la competencia intercultural; y el análisis y discusión de resultados, a la luz de las categorías establecidas. Finalmente, las conclusiones del proceso investigativo.

PRIMERA PARTE

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La globalización y la migración son dos fenómenos que están teniendo efectos significativos tanto en las sociedades desarrolladas como en las menos desarrolladas, y también en individuos de todas las clases sociales. Esto ocurre en todos los ámbitos, ya sea político, económico, social o cultural. El cuadro de una sociedad compacta, estructurada en torno a un sistema coherente de valores y pautas de comportamiento social compartidas se ha desmoronado, incluso en las poblaciones que están muy alejadas de las grandes ciudades (Moret, 2008).

La sociedad actual ha derribado las barreras y ha abierto espacios de comunicación donde antes solo había aislamiento y monólogos. Nada será igual en el futuro: costumbres y tradiciones, lengua y religión, y valores y comportamientos, en definitiva, la cultura se contrastará con otras formas de vida y otras culturas que reclamarán sus propios espacios y áreas de manifestación (Geraghty y Conacher, 2014). La uniformidad y la homogeneidad han dado paso a la complejidad, la variedad y al mestizaje.

El dominio del idioma es sumamente importante para los migrantes internacionales. Un mejor dominio del idioma significa una asimilación más fácil en el país de acogida y un mayor rendimiento del capital humano, así como mejores oportunidades de empleo, entre otras cosas. Además, el dominio del idioma influye sin duda alguna en una serie de resultados no económicos como la integración cultural, el tamaño de la red social del migrante, su participación política y su compromiso cívico, así como en los logros educativos, los resultados en materia de salud y la vida familiar.

Es evidente que estos cambios y contradicciones que se están produciendo en el seno de la sociedad tendrán consecuencias en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. La tarea de aprender a vivir, no con diferencias, sino con personas diferentes no puede posponerse y los patrones establecidos que se han vuelto arcaicos por los acontecimientos reales deben dejarse atrás. Esto significa que la pedagogía debe buscar un nuevo discurso, un nuevo lenguaje más cercano a la realidad actual, una nueva praxis educativa en la que las competencias interculturales respondan a la raíz de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una de las principales preocupaciones que surgen al tratar de estimar el efecto de la competencia intercultural en el desarrollo lingüístico es que los valores de la cultura propia podrían verse afectados por los resultados (Adserá y Pytliková, 2015). Además, es probable que el dominio del idioma de destino por parte de un inmigrante esté correlacionado con otros factores no observados que también pueden repercutir en su desarrollo cultural, como la apertura a un nuevo entorno, los intercambios con los nativos, su capacidad o sus actitudes para preservar la cultura de su país de origen, entre otros. Incluso, podría haber un problema de error de medición derivado de la competencia lingüística auto declarada (Blackledge et al., 2018).

Sumado a lo anterior, la interfaz entre el lenguaje y la religión es tan palpable en todo el mundo que no puede ignorarse. El mundo moderno de hoy, además de sus complejidades y debido a sus diversas e intensas relaciones entre diferentes culturas, países y personas, tiene definitivamente relaciones especiales de actitudes y religión dentro y entre los miembros de diferentes sociedades. Un breve vistazo a la historia de la sociolingüística basta para revelar la importancia de la religión para el estudio de la variación, el cambio, el mantenimiento, la política y la planificación de las lenguas.

Turquía es un país que se extiende desde Europa oriental hasta Asia occidental, con una embajada inaugurada alrededor de hace cuatro años y sin mucho reconocimiento por parte de los colombianos (Gürlek y Arias, 2009). Su lengua mayoritaria, el turco, incursiona en los ámbitos universitario y académico de nuestro país en el año 2005. Sin embargo, es importante destacar que, históricamente, Colombia no ha sido considerada un destino de migración; por el contrario, debido al conflicto armado interno con múltiples guerrillas, millones de colombianos han emigrado a países vecinos desde inicios de la mitad del siglo XX (The International Organization for Migration, 2018).

El islam es la religión mayoritaria en Turquía. Alrededor del 96% de la población está declarada como musulmana (Gözaydin, 2008) y el dominio del idioma árabe es una necesidad para el estudio de los textos religiosos islámicos. La religión del islam coloca al idioma, de forma estricta, en una posición muy elevada que se menciona explícitamente en el Corán como uno de los signos de la existencia de Dios (Ahmad, 2014).

Uno de los cambios más importantes de los últimos decenios ha sido el reconocimiento de la dimensión cultural como un componente clave de los estudios de idiomas. Esto ha transformado en gran medida la naturaleza de la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y el objetivo tradicional de desarrollar las aptitudes lingüísticas siguiendo el modelo de las normas de los hablantes nativos ha perdido terreno. Según el modelo intercultural, los idiomas están relacionados con las culturas, las comunidades y las sociedades que los utilizan para comunicarse.

En cuanto a este trabajo, a partir del año 2016, el Instituto Caro y Cuervo, centro de altos estudios del español, con sede en Bogotá, abre la Maestría en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Segunda Lengua y, gracias a la relación con la Pastoral Social de Colombia y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR),

empieza a dar clases de español a estudiantes inmigrantes y en condición de refugio. En agosto de 2017, un año después de la firma del acuerdo de paz en Colombia, el Instituto recibe la visita de la Caravana de Paz, del Consejo de Sabios Musulmanes, enviados por la Universidad egipcia de Al-Azhar.

A raíz de ese encuentro, en el año 2019, la investigadora entra en contacto con la comunidad musulmana en Bogotá, lo que genera interés por esta población y surge este trabajo de investigación. Se hace un acuerdo entre la investigadora y los líderes de la comunidad musulmana para desarrollar un estudio etnográfico con la participación de seis hombres y una mujer, todos de nacionalidad turca, entre los 30 y los 42 años, en las instalaciones de uno de los centros de estudios islámicos en la ciudad de Bogotá, durante los meses de diciembre de 2019 y enero de 2020. Es necesario aclarar que este grupo, aunque está conformado por inmigrantes turcos, no se encuentra en las condiciones de vulnerabilidad típicas de la inmigración. Dos de ellos trabajan en empresas turcas en Colombia. De los siete, cinco participantes se desempeñan como voluntarios religiosos, cuya labor en la ciudad es expandir los principios del islam. De la misma manera, es importante señalar que no hubo un proceso de selección previo o basado en características específicas, sino que se llevó a cabo con los sujetos que voluntariamente desearon participar en el estudio.

Teniendo como referencia dicho contexto, la presente investigación busca responder la pregunta problema: ¿cómo influye la marcada identidad religiosa de una población, en este caso, inmigrantes musulmanes turcos, en el desarrollo de la competencia intercultural, en el marco de la enseñanza de español como segunda lengua?

Esta pregunta se torna relevante principalmente por el enfoque en la condición de los sujetos del estudio como personas con una marcada identidad religiosa. Aunque los participantes en este trabajo de investigación presentan otras características importantes, como su nacionalidad turca o el hecho de ser inmigrantes, nos centraremos en analizar si esa característica concreta de la identidad religiosa influye en el desarrollo de la competencia intercultural. Se han hecho investigaciones en el mundo en relación con la enseñanza de español a inmigrantes y al respecto de la competencia intercultural, pero prácticamente no existen estudios que se centren en este tema. Por este motivo, este trabajo se presenta como novedoso y podría sentar las bases para futuras investigaciones al respecto.

1.1 Justificación

La comunicación y las competencias interculturales, o la vinculación entre personas de diferentes culturas, es tan antigua como la historia misma. Ha ocurrido durante milenios, en forma de guerras, actividades comerciales o intercambios sociales (González et al., 2016). Hoy, cuando el mundo se ha convertido en una comunidad global, las interacciones interculturales se han convertido en un proceso natural y en una necesidad.

Actualmente, la comunicación con personas de diferentes culturas es una actividad común en el aula, impulsada en mayor medida por la globalización, el aumento de la migración, el desarrollo de los sistemas de transporte, el avance de las tecnologías de la información, el empleo internacional, los programas de intercambio de estudios, las economías interdependientes, los viajes al extranjero, las alianzas políticas y las amenazas a la paz mundial que están reuniendo a personas de diferentes culturas y religiones con una regularidad y urgenciasin precedentes. La competencia intercultural es un requisito esencial en los esfuerzos críticos para asegurar la paz y la estabilidad mundiales, necesarios para mejorar las relaciones entre los países, asegurar la sostenibilidad de los recursos y promover valores como la tolerancia y la diversidad.

Es necesario tener en cuenta que el conflicto intercultural puede existir no sólo entre “culturas” que son claramente extrañas entre sí, sino como contradicciones dentro de subgrupos culturales y religiosos dentro de la misma comunidad. Aquí el desafío de este trabajo de investigación es doble: no basta con observar las características interculturales de los inmigrantes musulmanes turcos en el marco del proceso enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua; también hay que realizar un análisis externo, para objetivar las estructuras de significado y contextualizarlas en el marco de sus correspondientes semiesferas,

en este caso, la lengua y la religión.

Sin embargo, uno de los aspectos más difíciles de preparar a los estudiantes para la competencia intercultural es evaluar y medir este proceso de aprendizaje de acuerdo con dichas estructuras de significado. Dado que todos los estudiantes entran en el aula con diferentes puntos de vista y visiones del mundo, se hace casi imposible esperar que los estudiantes crezcan interculturalmente al mismo ritmo. Por ello, la experiencia intercultural en el aula se evidencia como un proceso, que es importante caracterizar.

De esta manera, analizar cómo se da el desarrollo de las competencias interculturales, durante la formación de español como segunda lengua, en este grupo de inmigrantes musulmanes turcos, evidencia los tipos de evaluaciones necesarias para registrar el aprendizaje y el crecimiento. En términos religiosos, la interculturalidad apela a una forma de comprensión de los fenómenos que requiere ir más allá de los marcos interpretativos proporcionados por las propias tradiciones religiosas.

En general, si bien la vinculación del idioma y las competencias interculturales en el aula de lenguas extranjeras ha sido objeto de amplias investigaciones académicas (Liddicoat y Scarino, 2013), en el caso colombiano, de Latinoamérica, e incluso de España, no se han evaluado mayormente las consideraciones religiosas en el proceso de formación de español como segunda lengua en inmigrantes de Oriente Medio. La presente investigación puede arrojar luces acerca de la religión lingüística o el lenguaje religioso, y, por supuesto, la contribución del lenguaje a la construcción de una comunidad religiosa intercultural.

En Colombia se han hecho algunos estudios relacionados con el análisis de la competencia intercultural, específicamente en el campo de la enseñanza de español como lengua extranjera, pero ninguno dirigido a la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes y menos en relación con un grupo de personas con una marcada identidad

religiosa, en este caso, de religión musulmana. En Latinoamérica existen escasos estudios sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y al respecto de la competencia intercultural. En cambio, en España se han realizado bastantes investigaciones relacionadas con el tema de la inmigración y la enseñanza de lenguas. Pero, al igual que en Colombia, no se ha encontrado ninguno relacionado con el tema concreto de esta investigación.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Analizar, en el marco de la enseñanza de ELE/2, la influencia de la identidad religiosa en el desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de inmigrantes turcos.

1.2.2 Objetivos específicos

- Analizar el desarrollo de la competencia intercultural a través de un ejercicio de inmersión e intervención en el contexto de la población del estudio.
- Identificar las actitudes y percepciones de un grupo de inmigrantes musulmanes turcos respecto a la cultura propia y a la cultura meta.

2 ANTECEDENTES

En este capítulo se presentarán artículos y tesis que se han realizado durante los últimos cinco años, desde el 2016 hasta el momento, y que tienen relación con este trabajo de investigación. Estos estudios trabajaron, por una parte, con la enseñanza de español a inmigrantes y, por otra, con la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua. Después de una amplia búsqueda no se encontraron trabajos enfocados en la enseñanza de español a personas con una marcada identidad religiosa.

2.1 Enseñanza de español a inmigrantes

Sobre el marco de la enseñanza de español a inmigrantes, no se hallaron antecedentes en el contexto colombiano, seguramente porque Colombia, por lo general, no ha sido considerado un destino de inmigración, excepto por lo sucedido últimamente con los migrantes venezolanos. Por lo tanto, se reseñarán únicamente trabajos desarrollados alrededor del mundo, principalmente en Europa y en Latinoamérica.

2.1.1 *En el mundo*

Pérez (2016) en su tesis de doctorado expone un trabajo que se realizó con dos grupos distintos de inmigrantes, por un lado, la comunidad indígena Huancarani en Perú y, por otro, un grupo de inmigrantes en Trentino y Calabria, Italia. El objetivo de este estudio fue analizar la adquisición de una segunda lengua en un contexto de condiciones desfavorables a través de la revisión de los materiales y la metodología usados y la evaluación del grado de integración de los inmigrantes a la cultura meta. Dentro de los principales resultados se enfatiza que tanto el contexto socioeconómico de los aprendices, como las condiciones de aprendizaje, es decir,

los materiales didácticos, el entorno, las metodologías y la formación de los maestros afectan el proceso de adquisición de una segunda lengua y que es imperativo que se conozca a fondo el contexto en donde se desarrolla la intervención pedagógica.

Aunque los sujetos de nuestra investigación se consideran inmigrantes porque dejaron su país y empezaron una nueva vida en Colombia, no se encuentran en las condiciones de vulnerabilidad que caracterizan habitualmente a la mayoría de la población inmigrante, de todas formas, la adopción del método etnográfico dentro de este estudio se convierte en un referente para nuestra investigación ya que nos da luces sobre la metodología, los instrumentos y técnicas que pueden utilizarse para garantizar la inmersión en el contexto de la población, su conocimiento y la descripción de su realidad.

Por su parte, Níkleva y López-García (2016) presentan un proyecto de formación de docentes de español como segunda lengua a inmigrantes centrado en dimensiones didácticas e interculturales. El objetivo principal de este trabajo es la preparación de maestros de español de inmigrantes en el ámbito académico y en la educación para adultos. La riqueza de este ejercicio de investigación radica en la fundamentación teórica y la reflexión sobre la importancia de la diversidad y de los aspectos interculturales en las dinámicas de la enseñanza de español a esta población.

Gómez (2020) llevó a cabo un trabajo de investigación que se dedicó al análisis de la enseñanza del español como segunda lengua en Alicante, España. Para ello se observó el Programa Permanente de Formación para Personas Migradas del Ayuntamiento, con la participación de 187 estudiantes, una coordinadora y tres profesoras. El objetivo era conocer aspectos metodológicos y didácticos del programa, el perfil de profesores y estudiantes y sus necesidades. Se utilizaron como instrumentos de recolección de datos la entrevista, la observación participante y la aplicación de exámenes y encuestas de satisfacción

a los estudiantes. Como principales resultados se encontraron, por una parte, como un aspecto positivo, el incremento en la atención y formación a los maestros para la enseñanza de español como segunda lengua a la población migrante y, como elemento negativo, la carencia de recursos físicos y de conectividad para garantizar la motivación y continuidad de los estudiantes en el programa.

Finalmente, Primo (2020) en su trabajo de investigación centra la mirada en la interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de ELE/2 para inmigrantes. Hace una revisión bibliográfica profunda al respecto y presenta una propuesta resaltando la importancia de los materiales, los contenidos y la formación de docentes. En su estudio enfatiza en que es necesario vincular y reforzar los aspectos socioculturales y la interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes, ya que con ello se lograría evitar conflictos y choques entre ellos y la comunidad que los recibe y la desmotivación por el aprendizaje de la lengua meta. En definitiva, una mayor integración cultural y la posibilidad de aprender el español con mayor facilidad y motivación.

2.1.2 En Latinoamérica

Como se mencionó anteriormente, al igual que Colombia, en realidad el resto de los países de Latinoamérica tampoco ha albergado mayormente a inmigrantes de la forma como lo han hecho países europeos. En esto puede radicar la carencia de estudios al respecto. Sin embargo, resaltamos el trabajo de Toledo (2016) en el que presenta un estudio realizado en Chile con inmigrantes haitianos en el contexto de la enseñanza de Español como Segunda Lengua. Se trata de una propuesta pedagógica organizada por módulos, con temáticas que se centran de manera especial en las necesidades de los aprendices y en la importancia del aprendizaje de la lengua meta para esta población, ya que esto le permite mejorar sus

condiciones de vida, encontrar opciones laborales, estudiar y vincularse a la sociedad que los recibe. La principal conclusión de este estudio es que es necesario que toda propuesta de enseñanza-aprendizaje a inmigrantes se dirija a la búsqueda de la inserción social.

2.2 La competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua

En esta sección nos detendremos en estudios realizados especialmente en Latinoamérica y Colombia, ya que es esencial conocer qué trabajos se han hecho en la región y en el país en cuanto al tema de lo cultural y la relación entre culturas, en el ámbito de la enseñanza de ELE/2, y, principalmente, es importante centrarse en la cultura meta con la cual se desarrolla este trabajo de investigación.

2.2.1 En Latinoamérica

En el contexto latinoamericano se hallaron dos trabajos significativos enfocados en el desarrollo de la competencia intercultural. En primer lugar, Sánchez (2017) presentó un artículo de investigación, producto de un trabajo de doctorado realizado en Perú, en el marco de la enseñanza de español como segunda lengua. Este estudio se realizó en tres instituciones educativas privadas de Lima y se trabajó con diecisiete estudiantes extranjeros no hispanohablantes residentes en el país. Se planteó como objetivo principal identificar sus habilidades interculturales, vinculadas con los conocimientos que poseían acerca de los saberes y referentes culturales de Lima, “así como con las habilidades y actitudes que les permitirían establecer interacciones efectivas con nativos hispanohablantes y superar todo tipo de conflicto, producto de las diferencias culturales” (Sánchez, 2017, p. 2).

Varios de los aspectos mencionados en el anterior fragmento son relevantes para nuestra investigación. El primero de ellos es que la población de los dos trabajos es similar en cuanto a que los sujetos de la investigación son estudiantes de español como segunda lengua en cada país, pero se diferencian en que este estudio fue realizado con niños de primaria y bachillerato y el nuestro con personas adultas. De la misma forma, el objetivo general de esta investigación es similar a un objetivo específico de la nuestra, ya que nos propusimos identificar las actitudes y percepciones de los sujetos respecto a la cultura propia y a la cultura meta en el desarrollo de las relaciones interculturales. Como resultado del estudio se encontró que en las instituciones de los estudiantes se le daba poca importancia al desarrollo de la competencia intercultural y esta situación afectó en ellos el aprendizaje del español como segunda lengua.

En segundo lugar, Céspedes (2020) llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo principal averiguar las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la competencia intercultural en el Caribe anglófono. Este estudio se realizó con 75 estudiantes de español como lengua extranjera de la universidad de las Indias Occidentales, de sus tres sedes en Trinidad y Tobago, Barbados y Jamaica, con edades entre los 18 y los 21 años. Se realizó un estudio mixto en el que se aplicaron cuestionarios y se desarrolló una propuesta didáctica para fortalecer la competencia intercultural en los estudiantes. Para los fines de nuestra investigación, el objetivo de este trabajo se encuentra en total relación con uno de los objetivos específicos del nuestro. En cuanto a los resultados, se resalta el éxito obtenido al evaluar el desarrollo y la evolución de la competencia intercultural en los participantes y en las conclusiones se alienta a los profesores de ELE/2 a crear recursos que contribuyan a este propósito.

2.2.2 *En Colombia*

En torno al tema del desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera y segunda lengua, se encontraron dos importantes investigaciones realizadas en Colombia. En la primera, Usma y Moya (2017) se proponen como objetivo desarrollar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica enmarcada en la interculturalidad que permita la adquisición y el mejoramiento de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) dentro de un contexto local.

Teóricamente la propuesta se basó en los conceptos de enfoque intercultural, competencia comunicativa intercultural y aprendizaje inductivo para desarrollar el material didáctico que respondiera a las necesidades de los aprendices. El estudio se desarrolló durante diez meses con cuatro estudiantes y cinco docentes de distintas nacionalidades. En los resultados se resalta la importancia de vincular aspectos culturales y el desarrollo de la competencia intercultural para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.

En la segunda investigación, Torres y Flaborea (2019) presentan un estudio de caso en el que buscan analizar un programa de enseñanza de español como lengua extranjera, enfocado en la interculturalidad, en una universidad de Bogotá. Para ello, como instrumentos de recolección de información analizaron los planes de estudio de la universidad, las estrategias didácticas utilizadas y los textos realizados por los estudiantes. Vale la pena resaltar dentro de los resultados de estos estudios, por una parte, la importancia de vincular los aspectos culturales dentro de los programas de enseñanza de español como lengua extranjera y, por otra, el protagonismo del maestro como mediador y guía en el proceso de desarrollo de habilidades interculturales.

Estos dos trabajos son relevantes para la presente investigación principalmente porque se desarrollaron en Colombia, con un número similar de participantes, están centrados en el mismo tema que es la interculturalidad y se enmarcan en el modelo cualitativo. Sus conclusiones son valiosas para nuestro estudio, especialmente porque sustentan el papel de la maestra-investigadora, en este caso dentro del enfoque etnográfico, no solo como observadora sino como participante y mediadora en el desarrollo de la competencia intercultural de los sujetos y los resultados positivos de estas investigaciones justifican la importancia de vincular esta competencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y segunda lengua.

2.3 Religión y enseñanza de español

Por último, se referencia el trabajo realizado por dos lectoras españolas que se desempeñaron como profesoras de ELE en Indonesia y hacen una descripción detallada de aspectos que todo profesor debe tener en cuenta a la hora de postularse para trabajar en ese país. Martínez y Lara (2022) escriben un capítulo dedicado a resaltar las experiencias de los docentes de ELE en Indonesia y dedican gran parte al asunto de la religión, ya que lo consideran un tema bastante controversial e importante en un lugar donde se practica mayormente el islam.

Teniendo en cuenta que Indonesia es de facto un país musulmán, el protocolo referente a la manera de vestir en clase, en edificios gubernamentales (incluidas las universidades y otros centros en los que la AECID tiene o ha tenido lectores), marca la prohibición de llevar escotes, faldas cortas, ir en chanclas o usar ropa sin mangas o mangas muy cortas (tanto en hombres como mujeres). Además, hay que ser cuidadoso con el tipo de materiales que se lleva a clase, ya que suelen contener imágenes, textos,

que transmiten circunstancias de vida, que pueden resultar ofensivas para el estudiantado, si bien son normales en Occidente.

Nos referimos especialmente a temas relacionados con el alcohol, la carne de cerdo, a los compañeros de piso de diferentes sexos, a las relaciones sentimentales fuera del matrimonio o a las muestras de afecto en público, entre otros. La sexualidad también es un tema tabú. De hecho, en Indonesia está prohibido mantener relaciones sexuales fuera del matrimonio. La homosexualidad no es ilegal, pero sí está perseguida por las fuerzas policiales. Durante el mes que dura el Ramadán, hay que tener especial sensibilidad en las clases, ya que los alumnos acuden en ayunas y deshidratados, con lo que están muy cansados y con muy poca energía para seguir una clase. En las clases universitarias es importante prestar especial atención a la comunicación no verbal, ya que nuestra gestualidad española suele ser percibida como inadecuada e incluso agresiva. Se aconseja sonreír todo el tiempo, no poner los brazos en jarra, saludar bajando la cabeza y evitar mirar directamente a los ojos de los estudiantes durante largo tiempo. (Martínez y Lara, 2022, pp. 243-244)

Las autoras remarcan aspectos que pueden ser útiles para la presente investigación y que vinculan a la vez lo cultural y lo religioso.

3 MARCO TEÓRICO

3.1 Identidad religiosa

Para el presente estudio la identidad religiosa se define como el conjunto de creencias y prácticas, personales y colectivas, sustentadas en los principios de un libro sagrado, que identifican y caracterizan a una persona o a un grupo de personas y las diferencia de las demás.

Hoogendoorn et al (2016) determinan cuatro dimensiones que están relacionadas con la identidad religiosa: “we distinguish among four dimensions of religion: belonging to a religious denomination, believing certain religious propositions, bonding to religious practices, and behaving in a religious manner” (p. 519) [Distinguimos entre cuatro dimensiones de la religión: pertenecer a una denominación religiosa, creer ciertas proposiciones religiosas, vincularse a las prácticas religiosas y comportarse de manera religiosa].

En este caso, se determinan como parte de la identidad religiosa los principios y acciones que llevan a los sujetos de la investigación a pertenecer, creer, vincularse y comportarse como miembros de la comunidad musulmana y practicantes de los fundamentos del islam.

3.2 Concepto de cultura

En el marco de la presente investigación, se considera la cultura como un sistema de significado constituido por una compleja red de conocimientos, suposiciones y valores ampliamente compartidos dentro de una colectividad determinada, que funciona como un recurso para que los individuos y los grupos den significado a los objetos y acciones del

mundo material y social. Por lo tanto, el conocimiento, las suposiciones y los valores están necesariamente relacionados, en el sentido de que todo conocimiento se basa en ciertas suposiciones sobre la realidad, y los aspectos de la realidad se juzgan de acuerdo con una serie de criterios de evaluación comprendidos consciente e inconscientemente.

Así pues, la cultura posee propiedades que se utilizan para delinear el comportamiento deseable y el no deseable, así como para asignar una serie de otras características sociales al comportamiento y a los individuos. Como sistema de significación, la cultura está necesariamente encarnada en los símbolos, en particular los conceptos que componen el lenguaje y las prácticas del discurso que son esenciales para hacer frente a la vida humana cotidiana (Rathje, 2009). En este sentido, los individuos recurren a la cultura para seleccionar las posibilidades de construir la acción social, con la expectativa de que los demás miembros de su grupo social interpreten sus acciones de manera adecuada y establezcan así la intersubjetividad (Rizo, 2005). Las diferencias culturales pueden manifestarse en diferentes repertorios de prácticas simbólicas o en diferentes comprensiones de los significados de esas prácticas, lo que dificulta el establecimiento de la intersubjetividad.

Sin embargo, para el comunicador interculturalmente competente es particularmente importante poder moverse entre los marcos culturales en la interpretación de los actos pragmáticos, reflexionando sobre la naturaleza de las prácticas del lenguaje en uso que se encuentran y los conocimientos y supuestos culturales implicados en su interpretación. Por esta razón, se considera que el acto de mediación intercultural presupone cierta conciencia de las formas en que las prácticas lingüísticas pueden interpretarse de manera variable en las distintas culturas y la capacidad de utilizar la conciencia como recurso para construir interpretaciones plausibles de los fenómenos lingüísticos que se producen (Irishkanova et al., 2004).

3.3 Competencia intercultural

Jensen (1995) define la competencia intercultural como “ser capaz de comportarse adecuadamente en contextos interculturales. También implica la capacidad de establecer relaciones interculturales tanto a nivel emocional como cognitivo, así como la habilidad de estabilizar la identidad propia mientras se media entre culturas” (p. 41). Por su parte, Bennet (2004) define la competencia intercultural como “la habilidad de comunicarse efectivamente en situaciones interculturales y relacionarse apropiadamente en una variedad de contextos culturales” (p. 6). Y años más tarde complementa la definición agregando que “la competencia intercultural es un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que respaldan la interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos culturales” (Bennet, 2004, p. 3).

En este sentido, el presente trabajo de investigación define la competencia intercultural como la habilidad para (ayudar a) dar forma al proceso de interacción intercultural de manera que se eviten o se contextualicen los malentendidos, a la vez que se crean oportunidades para la resolución cooperativa de problemas de manera que sea aceptable y productiva para todos los involucrados. En consecuencia, se logra un nivel de cooperación que es aceptable para todos los participantes, permitiendo que la diversidad existente sea explotada para el logro de objetivos comunes.

El punto de vista opuesto a este modelo de la competencia intercultural es el que hace hincapié en la importancia de la interacción humana efectiva con la expectativa de que la competencia intercultural exitosa se manifieste en los participantes como una especie de desarrollo personal palpable. Por ello, algunos investigadores definen la competencia intercultural como una capacidad cuyo éxito se mide mejor en el crecimiento individual. Este

acto de desarrollo personal se describe a su vez como "el establecimiento de puntos comunes discretos en un determinado plano de significación" (Rathje, 2007, p. 216).

Es posible evidenciar que el desarrollo de la competencia intercultural se ha examinado como un imperativo educativo en diversos contextos, incluso en la enseñanza de idiomas extranjeros, siendo el tema que concierne a la presente investigación (por ejemplo, Zarate et al., 2008). En la enseñanza de idiomas extranjeros se reconoce cada vez más que los estudiantes de idiomas deben estar dotados de las capacidades que les permitan navegar con eficacia por la comunicación intercultural que tiene lugar en uno o más idiomas extranjeros. En particular, la creciente diversidad lingüística y cultural que caracteriza a muchas interacciones modernas significa que la capacidad de las personas para mediar entre culturas es más importante que nunca.

En los modelos de competencia intercultural que influyen en la enseñanza de idiomas extranjeros, se ha considerado como un componente clave la capacidad de las personas para aprovechar el conocimiento de los significados culturalmente específicos de los diferentes idiomas para relacionar y explicar las prácticas escritas y orales a los hablantes de otro idioma (Byram, 2020). Sin embargo, la separación teórica de la competencia intercultural de la competencia lingüística en algunos modelos actuales plantea dificultades para conceptualizar adecuadamente el papel del conocimiento de los idiomas en la mediación intercultural. Aunque el conocimiento de idiomas extranjeros se considera una condición necesaria para promover el diálogo mediante el cual se pueden superar las diferencias culturales, estas diferencias se entienden principalmente como lenguaje externo. Esto significa que el idioma llega a posicionarse más o menos como una 'herramienta' neutral para la resolución de problemas, más que como un componente de la diferencia cultural en sí.

Este trabajo de investigación, teniendo en cuenta la capacidad de considerar las prácticas lingüísticas como culturalmente contextualizadas, permite al individuo concebir las limitaciones y consecuencias de comprender las prácticas lingüísticas de un idioma dentro de los marcos culturales de otro (en concreto, las prácticas lingüísticas del español dentro del marco cultural turco). Esta conciencia puede ser utilizada luego por el individuo para considerar sus propias formas de utilizar los conocimientos lingüísticos y culturales pertinentes y cómo construir formas de hacer frente a las incongruencias dentro de la lógica cultural entre los idiomas. Así pues, a medida que la conciencia de la interculturalidad se desarrolla en la sofisticación, los individuos son capaces de reunir las comprensiones culturales de la elaboración de significados que se encuentran tanto dentro como fuera del idioma, proporcionando un importante lugar para la mediación intercultural. Esto significa que el pensamiento pragmático puede proporcionar una forma de salvar la brecha entre el idioma y la cultura que a menudo limita la teorización y la puesta en práctica de la competencia intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

En relación con estas interpretaciones, se presentan cuatro categorías relacionadas con las actitudes y habilidades interculturales: (a) configuración de una identidad cultural plural, (b) asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y saberes culturales), (c) interacción cultural y (d) mediación intercultural. A continuación, la Tabla 1 resume el contenido expuesto en el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, s.f).

Tabla 1*Habilidades y actitudes interculturales PCIC*

	Configuración de una identidad cultural plural	Asimilación de los saberes culturales (comportamientos socioculturales y saberes culturales)	Interacción cultural	Mediación intercultural
Habilidades	-Conciencia de la identidad cultural - Percepción de diferencias culturales - Aproximación cultural - Reconocimiento de la diversidad cultural - Adaptación e integración (voluntaria)	-Observación - Comparación, deducción -Transferencia, inferencia, conceptualización -Ensayo y práctica - Evaluación y control - Reparación, corrección	-Planificación -Contacto, compensación - Evaluación y control - Reparación y ajustes	-Planificación -Mediación - Evaluación y control - Reparación y ajustes
Actitudes	-Empatía. -Curiosidad, apertura -Disposición favorable -Distanciamiento, relativización - Tolerancia a la ambigüedad -Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)	-Empatía -Curiosidad, apertura - Disposición favorable - Distanciamiento, relativización. -Tolerancia a la ambigüedad	-Empatía. - Curiosidad, apertura - Disposición favorable -Distanciamiento, relativización -Tolerancia a la ambigüedad -Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)	-Empatía. - Curiosidad, apertura -Disposición favorable y flexible -Distanciamiento, relativización -Tolerancia a la ambigüedad -Regulación de los factores afectivos (estrés cultural, desconfianza, recelo...)

Estas categorías son relevantes para la presente investigación, en primer lugar, porque fueron establecidas como un referente importante de análisis de la competencia intercultural en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC); y, en segundo lugar, porque en este estudio se utilizarán posteriormente para analizar el desarrollo de la competencia intercultural de los sujetos de la investigación.

3.4 Etapas, fases y dimensiones de la competencia intercultural

Meyer (1991) distingue tres etapas de adquisición de la competencia intercultural:

Nivel monocultural: El aprendiz usa esquemas de comportamiento y demuestra maneras de pensar que son simplemente adecuadas para su propia cultura y lo hace en situaciones que exigen el entendimiento y la actividad intercultural. Los conceptos del aprendiz relacionados con las culturas extranjeras son estereotipados, cargados de clichés y etnocéntricos. Los problemas que surgen en la interacción son resueltos de formas adecuadas entre compatriotas, no en situaciones interculturales.

Nivel intercultural: El aprendiz es capaz de explicar las diferencias entre su propia cultura y la cultura extranjera porque puede hacer uso de la información que ha adquirido sobre su país y países extranjeros o porque puede pedir información en relación con las diferencias interculturales. La información que se tiene puede ser de naturaleza histórica, sociológica, psicológica o económica. Dicho de manera metafórica, se podría decir que el alumno se para en medio de las culturas.

Nivel transcultural: El aprendiz es capaz de evaluar las diferencias interculturales y resolver problemas interculturales apelando a principios de cooperación y comunicación internacional los cuales le dan a cada cultura su propio derecho y le permiten al aprendiz

desarrollar su propia identidad a la luz del entendimiento transcultural. Es capaz de negociar significados; y hablar metafóricamente.

Denis y Matas (2002), por su parte, identifican cinco fases para la adquisición de la competencia intercultural:

Sensibilización: El alumno tiene conciencia de su propio etnocentrismo al encontrarse con situaciones culturales diferentes o las percibe desde el punto de vista del exotismo.

Concienciación: El alumno descubre que su cultura no es universal y que los rasgos culturales no son tan generales.

Relativización: El alumno percibe que los hechos culturales están influenciados por el contexto en que aparecen, pondrá en relación diferentes puntos de vistas sobre una misma realidad y así interpretará la situación en función del contexto y sus elementos.

Organización: El alumno intenta descubrir fenómenos recurrentes y aislados en situaciones de una misma cultura y organiza la información de la que dispone, lo que le permitirá establecer nexos entre diferentes culturas y compararlas.

Implicación y exteriorización: Esta fase interviene la aceptación y el rechazo de hechos culturales, no solo de E/LE, sino de la propia lengua materna. (pp. 31-37).

De acuerdo con lo anterior, al evaluar el desarrollo de la competencia intercultural de los sujetos, el presente trabajo de investigación tendrá en cuenta las fases y etapas de la competencia intercultural propuestas por Meyer (1991) y Denis y Matas (2002) para analizar en qué nivel se encuentran, inicialmente, los inmigrantes musulmanes turcos, y si en el transcurso logran avanzar paulatinamente a un nuevo nivel, o si, por el contrario, se mantienen en el que se encuentran.

3.5 Percepciones y actitudes

Moya y Expósito (2007) considera que el acto de percibir “consiste básicamente en formular hipótesis y tomar decisiones. Dicho proceso está determinado por las necesidades, valores sociales, aprendizajes y en general por las características permanentes y temporales de los individuos” (p. 267). Por su parte, Banyard y Hayes (1995) definen la percepción como un proceso por el cual el cerebro organiza e interpreta información sensorial. De las dos maneras, la percepción es un proceso individual en el que el sujeto, basado en sus conocimientos previos, en sus experiencias personales y culturales y en lo que recibe por medio de los sentidos, organiza e interpreta una información y posteriormente la convierte en una idea o posición en relación con algo o con alguien.

Vargas (1994) afirma, por una parte, que en la percepción:

Están de por medio una serie de procesos en constante interacción y donde el individuo y la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social (...) en el proceso de percepción se ponen en juego referentes ideológicos y culturales que reproducen y explican la realidad y que son aplicados a las distintas experiencias cotidianas para ordenarlas y transformarlas. (pp. 48-49)

Basados en estas definiciones, es importante resaltar que, en el caso concreto de esta investigación, las concepciones, creencias, ideologías y, por supuesto, los fundamentos religiosos de los participantes serán claves a la hora de la construcción y expresión de sus percepciones en relación con su propia cultura y la cultura con la que se van a encontrar.

En cuanto a las actitudes, Worchel et al. (2002) consideran que estas:

Se desarrollan a partir de la información cognoscitiva, afectiva o conductual. Esto significa que las evaluaciones de los objetos se basan en el conocimiento y las ideas sobre ellos (información cognoscitiva), reacciones emocionales y sentimientos (información afectiva) y conductas y respuestas anteriores (información conductual). (p. 27)

En un sentido muy similar, luego de revisar a profundidad las teorías sobre los componentes de la actitud, López (1989), citado por Blas (1999), expone que “las actitudes contienen tres componentes, divididos a su vez en diferentes parámetros: cognoscitivo (percepciones, creencias y estereotipos), afectivo (emociones y sentimientos) y conativo (tendencia a actuar y a reaccionar de cierta manera con respecto al objeto)” (p. 47). En el presente trabajo de investigación, en relación con las actitudes, nos centraremos en el aspecto conativo. Es decir, para este caso, la actitud será considerada como la tendencia a actuar y reaccionar de cierta manera con respecto al objeto, concretamente la cultura.

Según López (1989), las actitudes sólo pueden ser positivas o negativas, nunca neutras, dado su carácter conativo. Esta observación permite establecer un sistema de oposición binaria para esta categoría de estudio. Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, trataremos de identificar las percepciones y actitudes positivas y negativas de los sujetos. Es decir, la expresión de sus creencias, valoraciones, estereotipos y concepciones de mundo en relación con su propia cultura y la cultura meta.

Finalmente, definiremos la cultura propia, en general, como el conjunto de valores y referentes culturales, sociales, históricos, religiosos de los sujetos de la investigación. En este caso, se trata de la cultura turca y, muy en particular, teniendo en cuenta la importancia de la identidad religiosa para el presente estudio, la concepción y vivencia de los principios del

islam y del Corán. Habida cuenta de la posibilidad de interpretar los principios religiosos de maneras diferentes, es necesario aclarar que no pretendemos establecer valoraciones sobre cuáles sean los ‘verdaderos’ principios islámicos, sino que trabajamos sobre la concepción personal de los sujetos. En cuanto a la cultura meta, se referirá en todo momento al conjunto de tradiciones, costumbres, conocimientos y prácticas concernientes a la cultura bogotana, que es en el contexto en el que se desarrollará el presente estudio de investigación.

4 Marco metodológico

4.1 Paradigma de investigación

El trabajo de investigación se enmarca en el paradigma de la investigación cualitativa. Taylor y Bogdan (1984) consideran las siguientes características como las principales de este tipo de investigación:

La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. (...)

En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística: las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo (...)

Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. (...)

Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. (...)

El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones (...)

Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad”, sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como a iguales.

Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos

(...) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. .
Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico.
Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente
realmente dice y hace (...) Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y
personas son dignos de estudio.

La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan
refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. (pp. 2-4)

La investigación cualitativa, por lo tanto, pone énfasis en la comprensión a través de la
observación de las palabras, acciones y registros de las personas. Es decir, la investigación
cualitativa examina las pautas de significado que surgen de los datos y éstas se presentan a
menudo en las propias palabras de los participantes. La tarea del investigador cualitativo es
encontrar patrones dentro de esas palabras (y acciones) y presentar esos patrones para que
otros los inspeccionen y, al mismo tiempo, mantenerse tan cerca de la construcción del mundo
como los participantes lo experimentaron originalmente.

Al respecto, Hernández et al. (2014) resaltan que “en la mayoría de estudios
cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan
conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio” (p. 114). Esta característica
concuera con el proceso de intervención, análisis de datos y triangulación de este ejercicio de
investigación. Además, los mismos autores agregan que “el investigador se introduce en las
experiencias de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es
parte del fenómeno estudiado” (p. 126). Esta observación es particularmente relevante para
nuestro estudio.

En definitiva, el carácter inductivo, subjetivo, descriptivo, interpretativo, empírico y naturalista del paradigma cualitativo coincide con los propósitos de la investigación realizada. Para dichos efectos, se utilizaron técnicas e instrumentos cualitativos en la búsqueda de la recolección de datos como la entrevista, la observación participante y los diarios de campo.

4.2 Diseño de investigación

La investigación se enmarca en el diseño de un “estudio directo de personas o grupos durante un cierto período de tiempo, utilizando la observación participante o las entrevistas para conocer su comportamiento social” (Sören, 2014, párr. 1). La etnografía es uno de los métodos más relevantes que se utilizan en investigación cualitativa.

La etnografía se desarrolló como la herramienta de la ciencia social, e involucró al observador científico social, al observado, al informe de investigación como texto, y a la audiencia a la que se presenta el texto (Denzin y Lincoln, 2017). La línea entre el investigador y el investigado está claramente definida, y esto también se aplicaba al texto producido y al público para el que se produce. Sólo el investigador tiene aportes en el informe final, y este producto a su vez, se convierte en su mayor parte en propiedad de la comunidad académica (Naidoo, 2012).

Como consecuencia de la elección de este diseño, hubo facilidad de ingresar al contexto de la población del estudio, compartir sus costumbres, observarlas, describirlas y participar en ellas, conocer la base de sus prácticas y sus creencias y analizarlas a la luz de referentes teóricos sobre la competencia intercultural. Álvarez-Gayou (2003) considera que en una investigación etnográfica se necesitan los siguientes procedimientos.

Una descripción detallada del grupo o del individuo que comparte con otros una cultura; un análisis de los temas y las perspectivas del grupo que comparte la cultura, y alguna interpretación de los significados de la interacción social de tal grupo. (p. 78)

Hernández et al. (2014) estiman la siguiente como una de las principales características de la investigación etnográfica.

Se guía por la experiencia en el campo: los significados provienen de ésta y nos señala cómo debe evolucionar el estudio, qué nuevos casos, muestras e información adicional debe recolectarse. Es necesario que el investigador se sumerja personalmente en las actividades sociales del grupo, comunidad o cultura. (p. 277)

En total, durante un periodo de dos meses, se desarrollaron las fases de este diseño de investigación y se aplicaron las técnicas e instrumentos propios del mismo. Por una parte, se realizó una intervención pedagógica a través del desarrollo de diez encuentros de clases de español con temáticas culturales. Por otra, se llevó a cabo un proceso de inmersión en el contexto de la población del estudio. Se usó la técnica de la observación participante para conocer y vivenciar de manera más cercana algunas prácticas religiosas y culturales en las que los sujetos de la investigación nos permitieron participar. El diario de campo se utilizó como instrumento para registrar de manera detallada, después de cada uno de los encuentros con los participantes, lo vivenciado tanto dentro como fuera del aula de clase. Aquí es importante aclarar que el corto periodo de tiempo que se utilizó para la realización de esta investigación puede ser considerado un limitante, por una parte, para que esta se enmarque por completo dentro de las características de un estudio etnográfico puro y, por otra, para que se logren a plenitud los objetivos establecidos.

4.3 Fases de investigación

A continuación, las siguientes fases correspondientes al estudio etnográfico que dieron lugar al trabajo de investigación.

4.3.1 Selección del diseño

Luego de plantear el problema de investigación, identificar los antecedentes bibliográficos relacionados con el tema de estudio, definir los objetivos y la caracterización del contexto de la población de estudio (acceso a su lugar de vivienda y de trabajo), se determinó que el diseño etnográfico podría contribuir a los propósitos trazados.

4.3.2 Selección de informantes

El trabajo de investigación se desarrolló en la ciudad de Bogotá D.C., con un total de siete (7) personas; todos inmigrantes turcos, seis (6) hombres y una (1) mujer, y en su totalidad pertenecientes a la comunidad musulmana, con edades entre los 30 y los 42 años. A la fecha del trabajo de campo, su tiempo de estadía en Colombia era variable: desde los seis (6) meses hasta los ocho (8) años. Sus niveles de lengua fueron establecidos previamente como requisito para poder trabajar y permanecer en Colombia y también eran variados: cuatro (4) de ellos tenían nivel de español A1, dos (2) nivel A2 y uno de ellos, quien llevaba más tiempo residiendo en Colombia, tenía un nivel B2 e hizo en varias ocasiones las veces de traductor, en asuntos extra-clase.

En términos laborales, la mujer se desempeñaba como ama de casa y estudiante de español, y se encontraba casada con uno de los hombres del grupo. Dos (2) de los seis (6) hombres trabajaban con empresas turcas en el país y los otros cuatro eran voluntarios de la

enseñanza del islam, en una de las mezquitas de la ciudad. Todos se autodefinieron como practicantes de los principios del islam y del Corán. Adicionalmente, se contó con la participación de una persona colombiana, también musulmana, quien, como observadora externa, aportó a la investigación sus puntos de vista, desde sus experiencias con la comunidad. Ella fue quien se encargó de generar el contacto entre el grupo de participantes y la investigadora y solo estuvo presente a la hora de la entrevista inicial con el ánimo de complementar la descripción de las condiciones en las que se encontraban los inmigrantes musulmanes en Bogotá.

Vale la pena aclarar que los informantes no se seleccionaron bajo ningún criterio específico de selección (es decir, no existieron criterios de inclusión ni exclusión para la selección de la población de estudio), sino por conveniencia y por su intención manifiesta de querer participar de este estudio.

Durante el primer día de encuentro con los participantes, se les explicó el propósito de la investigación y la metodología a desarrollar. Todos los sujetos autorizaron de manera oral el desarrollo de la investigación. En la Tabla 2 se presentan los datos que corresponden a la caracterización de cada uno de los sujetos.

Tabla 2

Caracterización de la población

Suje to	Edad	Sex o	Ciudad de origen	Profesión	Ocupación en Colombia	Tiempo en Colombia	Nivel de español
Suje to 1	30 Años	M	Diyarbakir	Ingeniero de sistemas	Voluntario-Enseña el islam	6 meses	A1
Suje to 2	30 Años	M	Sirnak	Ingeniero	Voluntario-Enseña el islam	4 años	A2

Sujeto 3	31 Años	M	Sakarya	Administrador de empresas	Voluntario- Enseña el islam	6 meses	A1
Sujeto 4	33 Años	M	Sakarya	Relaciones internacionales	Trabaja en una empresa turca	8 años	B2
Sujeto 5	37 años	F	Hatay	Ama de casa	Estudiante de español	7 meses	A1
Sujeto 6	39 años	M	Bursa	Administrador de empresas	Voluntario- Enseña el islam	4 años	A2
Sujeto 7	42 años	M	Hatay	Relaciones internacionales	Trabaja en una empresa turca	8 meses	A1

4.3.3 *Ejercicio de inmersión e intervención*

Con el fin de lograr analizar, en el marco de la enseñanza de español como segunda lengua, la influencia de la identidad religiosa de los inmigrantes turcos en el desarrollo de la competencia intercultural se estableció, como elemento principal de análisis, en concordancia con el diseño etnográfico, un ejercicio de inmersión e intervención en el contexto de los sujetos de la investigación. En principio se había proyectado para que se aplicara durante solo un mes, pero debido a las posibilidades que se encontraron y al ofrecimiento de los miembros de la comunidad musulmana, se llevó a cabo durante un mes más. A lo largo de estos dos meses de inmersión e intervención, diciembre de 2019 y enero de 2020, se recolectaron los datos a través de la técnica de la observación participante y se registraron por medio de diarios de campo.

La intervención se llevó a cabo a través de la programación y el desarrollo de diez (10) encuentros de clase de español, de dos horas cada uno, en los que se trabajaron temáticas lingüísticas e interculturales. Es importante resaltar al respecto, primero, que los encuentros de clase tenían un carácter completamente informal, es decir, no tenían como propósito ni la

clasificación de los participantes en un nivel específico de lengua, ni la evaluación de su desempeño, sino que se plantearon como excusa para intercambiar experiencias culturales y, adicionalmente, proporcionar un espacio de acercamiento al aprendizaje del español. Segundo, que, debido a lo anterior, no se determinó el nivel de lengua como requisito para participar en el estudio, por esta misma razón, la experiencia se realizó con participantes de niveles A1 y A2, con el apoyo del participante de nivel B2, quien, en algunas ocasiones, hizo las veces de traductor. Tercero, que las temáticas utilizadas dentro de los encuentros surgieron de los resultados de la entrevista inicial, de las sugerencias de los participantes y de su interés por conocer no solo la cultura colombiana, sino también la latinoamericana. Cuarto, que se tomó como libro de apoyo el Manual de enseñanza de español *Aula América 1*, ya que tanto sus contenidos lingüísticos como culturales están adaptados a la realidad hispanoamericana. De este modo, se respondió al interés de los participantes y se fue coherente con la realidad en la que estaban viviendo en ese momento los inmigrantes musulmanes turcos.

En la Tabla 3 se presenta la programación de los encuentros de clase de español realizados con este grupo de estudiantes.

Tabla 3

Programación de la intervención en el marco de la enseñanza de español a inmigrantes musulmanes turcos

Sesiones	Fecha	Temáticas lingüísticas/Comunicativas	Temáticas culturales
–	2 de diciembre	Entrevista a informantes y a observador externo	
–	9 de diciembre	Aplicación test de entrada	
1	16 de diciembre	Saludos y despedidas Identificación personal	Formas de tratamiento Significado de los nombres

2	18 de diciembre	Género / Profesión	Roles según los géneros
3	20 de diciembre	Presente de indicativo	Rutinas diarias
4	23 de diciembre	----- Día especial	Actividades de ocio
5	30 de diciembre	Describir lugares Adjetivos	Navidad y año nuevo
6	7 de enero	Los números El tiempo Los colores	Ramadán
7	9 de enero	Relaciones personales Expresar gustos e intereses	Turquía y Colombia
8	14 de enero	Pedir y dar información sobre comida	Formas de vestir según la ocasión- El vestido en las culturas
9	16 de enero	Pedir y dar información para llegar a un sitio	Las relaciones familiares y con amigos
10	22 de enero	----- Clausura	La comida Platos típicos
-	30 de enero	Aplicación test de salida	El barrio La ciudad Medios de transporte
			El islam

Junto al ejercicio de intervención, se propició una experiencia de inmersión en el contexto de la población del estudio, con el fin continuar con el análisis del desarrollo de la competencia intercultural. El grupo de inmigrantes turcos y su comunidad musulmana en Bogotá invitaron a la investigadora a participar en actividades propias de su cotidianidad y de sus prácticas religiosas. En total, se participó en cuatro momentos: 1) El matrimonio de uno de los participantes de la investigación con una ciudadana colombiana. 2) Una actividad de donación de mercados y de enseñanza del Corán a familias bogotanas en condición de pobreza. 3) Una invitación a un momento de oración y, posteriormente, a una actividad de esparcimiento con el grupo de inmigrantes y otros miembros de la comunidad musulmana en Bogotá. 4) Una cena con los dos sujetos de la investigación que eran casados y con su familia.

4.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Luego de definir el diseño de investigación y la población objeto del estudio, se determinaron las siguientes técnicas e instrumentos de recolección de información: la entrevista, la observación participante y los diarios de campo. Vale la pena insistir en que se desarrolló como ejercicio principal una intervención e inmersión en el contexto de los participantes y que, con el ánimo de complementar el análisis, se aplicaron dos tests: uno de entrada y otro de salida.

4.4.1 Entrevista

Álvarez-Gayou (2003) enfatiza que “una entrevista es una conversación que tiene una estructura y un propósito. En la investigación cualitativa, la entrevista busca entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (p. 109). En este caso, se aplicó una entrevista grupal, semiestructurada y abierta que duró alrededor de 30 minutos, con el ánimo de lograr una caracterización de la población y averiguar cuáles eran las principales necesidades y dificultades, en cuanto a lo cultural, que se les habían presentado a los sujetos en relación con los ámbitos de su vida cotidiana.

Hernández et al. (2014) hacen las siguientes aclaraciones en cuanto a las entrevistas semiestructuradas y abiertas.

Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla. (p. 403)

El hecho de que en esta investigación se haya utilizado una entrevista semiestructurada y abierta permitió que, a pesar de tener un guion establecido para su realización, la investigadora pudiera añadir otros interrogantes y ampliar la información de acuerdo con las respuestas de los entrevistados. La Tabla 4 refleja el guion de la entrevista que se les realizó a los participantes y a la observadora externa, quién contestó las mismas preguntas, pero desde su experiencia teórico-práctica. Es importante resaltar que se necesitó de la colaboración del participante con mayor nivel de lengua para hacer la traducción español-turco, turco-español, debido a que cuatro de los integrantes del grupo contaban con un nivel de español muy bajo.

Tabla 4

Estructura general de la entrevista

BLOQUES	OBJETIVO DEL BLOQUE	PREGUNTAS ORIENTADORAS	PREGUNTAS ESPECÍFICAS
OBJETIVOS	Explicar el propósito de la entrevista	Agradecer la disponibilidad. Dar a conocer el propósito de la entrevista. Explicar la confidencialidad del trabajo.	
CARACTERIZACIÓN	Definir las características del grupo de inmigrantes turcos.	¿Cuáles son las razones por las que se encuentra en Colombia el grupo de inmigrantes turcos?	¿Cuáles son sus ciudades de origen? ¿Hace cuánto tiempo están en Colombia? ¿Por qué razones están en Colombia? ¿Qué profesiones tenían en su país? ¿Qué labores desarrollan ahora?

DEFINICIÓN DE NECESIDADES Y DIFICULTADES EN EL ÁMBITO INTERCULTURAL	Determinar las necesidades y dificultades de tipo intercultural de la situación de los informantes.	¿Cuáles son las necesidades y dificultades que se les han presentado a los inmigrantes, en relación con lo cultural, en el contexto bogotano?	¿Cuáles son las necesidades más relevantes que han experimentado como inmigrantes en Bogotá?
			¿Qué dificultades de tipo cultural se les han presentado?
			<p>-En sus relaciones personales con los colombianos.</p> <p>-En sus relaciones familiares, propiciadas por la estadía en un nuevo país.</p>
			<p>De percepción de sí mismos, de sus creencias, de sus valores</p> <p>-En lo laboral</p>
			<p>-En su comunidad religiosa</p>
			<p>-En la vida cotidiana, en la ciudad.</p>
			<p>-En las actividades de ocio.</p>
			<p>-Por desconocimiento del idioma.</p>
			<p>-¿Qué aspectos les han llamado la atención de las costumbres colombianas?</p> <p>Ejemplos.</p> <p>- ¿Cómo las valoran desde sus creencias y desde su propia cultura?</p>

El análisis de los resultados de la entrevista que se presentará posteriormente en el capítulo siete se utilizó para la planeación de la intervención didáctica y el diseño de los tests de entrada y de salida.

4.4.2 *Test de entrada*

Después de la realización de la entrevista y usando como base sus resultados, se preparó un test de entrada que constaba de diez imágenes relacionadas con aspectos asociados con temáticas de índole cultural. El participante debía manifestar su percepción al respecto de lo que veía, a través de alguna de las dos opciones de respuesta: positivo o negativo. Se redujeron las posibilidades a estas dos únicamente por el bajo nivel de lengua de la mayoría de los participantes. Esta prueba inicial buscaba identificar las percepciones de los sujetos en relación con temáticas asociadas a lo cultural. Estas temáticas se extrajeron de la conversación que se tuvo con los participantes en la entrevista inicial, en la cual manifestaron algunas ideas previas, en ocasiones estereotipadas, que tenían en relación con los colombianos y manifestaciones culturales en general. Más adelante, estos temas se usarían para la planeación de la intervención didáctica y se abordarían durante los encuentros de clase de español (ver Anexo 1).

Es importante resaltar que para el análisis del desarrollo de la competencia intercultural se planteó de manera prioritaria el uso de técnicas e instrumentos de tipo cualitativo como la observación participante, los diarios de campo y el ejercicio de inmersión e intervención, pero que se optó por la realización de este test como un instrumento cuantitativo complementario para contrastar los resultados con las impresiones y observaciones de la investigadora, que es quien interviene de manera directa con la población.

4.4.3 *Observación participante*

La observación participante se consolidó como la principal técnica de investigación que se utilizó durante el desarrollo de este trabajo y como una actividad de interacción con la cultura. Al respecto, Guber (2001) define esta técnica de recolección de información dentro del diseño etnográfico.

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos de "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. (p. 55)

Utilizando los términos de Guber (2001), se puede decir que en esta investigación se logró observar y participar desde adentro en las costumbres, rutinas, rituales y celebraciones de la población del estudio, ya que los miembros de la comunidad musulmana le permitieron a la investigadora el acompañamiento en varios momentos de su vida cotidiana y de sus prácticas de fe. Durante los dos meses de desarrollo del estudio se generaron trece encuentros de clase de español, que tenían como lugar definido para su realización uno de los salones de la mezquita; y cuatro momentos de intercambio cultural en diferentes escenarios como los hogares de los participantes, los espacios de oración de la comunidad musulmana y algunas zonas recreativas y barrios de la ciudad.

4.4.4 *Diario de campo*

Durante todo el proceso se utilizó de manera permanente y prioritaria el diario de campo para la recolección de datos. En cuanto a este instrumento de investigación, Restrepo (2018) considera lo siguiente:

El diario de campo es escrito para uno mismo, por lo que tiene un tono bastante personal. Son notas que van redactando a medida que se avanza en el trabajo de campo. Sirve para registrar aquellos datos útiles a la investigación, pero también es utilizado para ir elaborando reflexivamente la comprensión del problema planteado, así como sobre las dificultades por resolver y tareas por adelantar. (p. 65)

Después de cada encuentro de clase de español y de la participación en cada actividad con la población, se iba registrando lo sucedido y escribiendo en el diario de campo las reflexiones respectivas en relación con el problema de investigación y con las categorías de análisis. En este caso, el tono de los registros se torna bastante personal por el doble papel de la investigadora como maestra de español y a la vez observadora participante dentro de la investigación. La Tabla 5 refleja la estructura del diario de campo que se utilizó en el transcurso del estudio.

Tabla 5

Formato del diario de campo

DIARIO DE CAMPO #	
Lugar: Fecha: Hora: Observador: Participantes:	Tema: Objetivo:
DESCRIPCIÓN	REFLEXIONES Y ANÁLISIS Actitudes negativas

Percepciones positivas

Percepciones negativas

Teniendo en cuenta que se privilegió el diario de campo como instrumento para el registro de la observación participante y el ejercicio de inmersión e intervención, la Tabla 6 evidencia las fechas de las clases y de las actividades realizadas y las temáticas abordadas en cada encuentro con los participantes.

Tabla 6

Registro de encuentros con los participantes en los diarios de campo

Número	Fecha	Tema/Motivo del encuentro
1	2 de diciembre de 2019	Entrevista
2	9 de diciembre de 2019	Test de entrada
3	13 de diciembre de 2019	Saludos y despedidas Formas de tratamiento Identificación personal
4	16 de diciembre de 2019	Roles según los géneros Profesiones
5	18 de diciembre de 2019	<i>Celebración de matrimonio</i>
6	20 de diciembre de 2019	Rutinas diarias Actividades de ocio
7	22 de diciembre de 2019	<i>Entrega de mercados a familias vulnerables/Enseñanza del Corán</i>
8	23 de diciembre de 2019	Navidad y Año Nuevo Ramadán
9	30 de diciembre de 2019	Turquía y Colombia
10	7 de enero de 2020	El vestido en las culturas
11	9 de enero de 2020	Las relaciones familiares y con amigos
12	11 de enero de 2020	<i>Oración y actividad de esparcimiento</i>
13	14 de enero de 2020	La comida Platos típicos
14	16 de enero de 2020	El barrio

		La ciudad
		Medios de
		transporte
15	22 de enero de 2020	El islam
16	28 de enero de 2020	<i>familiar</i>
17	30 de enero de 2020	Test de salida

4.4.5 Test de salida

Como parte final de la investigación, se realizó un test de salida que se estructuró en función de las mismas temáticas del test de entrada (ver Anexo 2). En él, los sujetos debían dar una respuesta positiva o negativa en relación con los casos y las imágenes que se les presentaban. La intención era evidenciar si había habido o no algún cambio significativo entre los resultados del test de entrada y del test de salida. Vale la pena resaltar que existe una relación y conexión directa entre los resultados de la entrevista, las temáticas que se usaron en los tests y los temas abordados en los encuentros de clase de español. Como se mencionó en otro momento, tanto el test de entrada como el de salida y las temáticas de los encuentros se basaron en las ideas y percepciones expresadas por los participantes en la entrevista inicial.

La escogencia de las temáticas de los tests tuvo dos criterios: uno, que estuvieran relacionadas con las respuestas de los participantes en la entrevista inicial y, dos, que fueran temas controversiales para poder observar las percepciones de los sujetos de la investigación en cuanto a aspectos culturales en general y algunos asociados con ideas existentes sobre la cultura colombiana en particular.

4.5 Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se hizo un ejercicio de análisis categorial y de contenido. Se definieron las siguientes cuatro categorías:

1. Percepciones positivas y negativas hacia la cultura propia.
2. Percepciones positivas y negativas hacia la cultura meta.
3. Actitudes positivas y negativas hacia la cultura propia.
4. Actitudes positivas y negativas hacia la cultura meta.

Estas categorías fueron establecidas a priori, a partir de los objetivos generales y específicos de la investigación, y se centran en dos aspectos clave: Las percepciones y las actitudes. Para este caso, las percepciones se definen como las ideas que tienen los sujetos sobre determinado hecho, y las actitudes como los comportamientos de los participantes ante las situaciones que se les presentan. Estas percepciones pueden ser positivas o negativas hacia la propia cultura, en cuanto se evidencien ideas de los participantes a favor o en contra de los elementos propios de la cultura turca, en especial, la religión, tema central de este estudio de investigación. De igual manera, las percepciones pueden ser positivas o negativas hacia la cultura meta, en este caso, la cultura colombiana.

Así mismo, las actitudes pueden enmarcarse como los comportamientos positivos o negativos de los participantes hacia los elementos de la cultura propia. Y del mismo modo, comportamientos positivos o negativos de los sujetos de la investigación hacia la cultura colombiana y sus representaciones. Los resultados arrojados por los diarios de campo se clasificaron en función de dichas categorías.

Para hacer el análisis del desarrollo de la competencia intercultural se observaron dos tipos de datos: cuantitativos y cualitativos. En primer lugar, se analizaron los datos cuantitativos de los tests inicial y final, para identificar las percepciones de los sujetos hacia la cultura colombiana y, posteriormente, para evaluar la evolución de la competencia intercultural.

Luego, se analizaron los datos cualitativos de los diarios de campo, que daban cuenta de la inmersión e intervención y de la observación participante. Estos datos permitieron hacer el análisis de las percepciones de los participantes hacia la cultura propia y de sus actitudes hacia la cultura propia y hacia la cultura meta.

En la presente investigación se hizo evidente que es más fácil analizar de manera cuantitativa las percepciones que las actitudes; por lo tanto, se tomó la decisión de hacer un análisis de las actitudes únicamente de manera cualitativa. Las actitudes, al estar representadas por una acción y no por un pensamiento declarado, pueden ser mejor estudiadas mediante la observación participante. Por otro lado, es necesario aclarar que los tests de entrada y de salida se utilizaron únicamente para identificar las percepciones hacia la cultura meta, ya que son estas percepciones las que deberían evolucionar principalmente con el aumento de la competencia intercultural. Las percepciones de los participantes hacia la cultura propia se analizaron a través de los resultados de los diarios de campo.

Finalmente, una vez analizados los resultados de cada uno de los instrumentos, se hizo un ejercicio de triangulación que consistió en la comparación y contraste entre los resultados obtenidos en los tests de entrada y de salida y los resultados de los diarios de campo. De esta manera, se estableció la discusión de resultados y se obtuvieron las conclusiones del presente trabajo de investigación.

4.6 Consideraciones éticas

Cada una de las personas que participó en este trabajo de investigación lo hizo de manera verbal, libre y voluntaria, ninguno recibió una retribución económica ni de otra índole por su colaboración, sus datos personales y demográficos se mantuvieron anónimos y fueron utilizados exclusivamente para los fines académicos de este estudio. Debido a la naturaleza de

la investigación, es importante resaltar que se valora y se respeta a los participantes, sus creencias y sus prácticas religiosas y culturales, incluso por encima de los resultados de este estudio.

SEGUNDA PARTE

5 Resultados

5.1 Resultados de la entrevista

En la Tabla 7 aparecen las respuestas de los sujetos a las preguntas de la entrevista. Como se mencionó anteriormente, esta se realizó con el fin de hacer la caracterización de los participantes, el análisis de sus necesidades y las opiniones y percepciones iniciales de los participantes en relación con el nuevo contexto en el que se encontraban. De igual manera, los resultados se utilizaron como base para planear los tests de entrada y de salida y para determinar las temáticas que se desarrollarían en los diez encuentros de clase de español. Las intervenciones y opiniones de los entrevistados fueron traducidas por uno de los sujetos de la investigación, quien llevaba más años viviendo en Colombia, ya que los demás participantes tenían un nivel de español muy bajo para entender los interrogantes y poderlos responder.

Tabla 7

Respuestas de las entrevistas

Necesidades	Sujeto 1: “Necesitamos conocer la cultura para entender cómo se comportan los colombianos”
-En sus relaciones personales con los colombianos.	Sujeto 2: “Conocer los lugares más importantes de la ciudad. Saber cómo llegar”

Dificultades	-En sus relaciones familiares, propiciadas por la estancia en un nuevo país.	Sujeto 5: “Más que necesidad, urgencia de conseguirles un colegio a los niños”
	-De percepción de sí mismos, de	Sujeto 6: “Necesitamos comunicarnos con las personas que vienen a la mezquita y aprender español para explicarles el Corán”
	sus creencias, de sus valores	Sujeto 7: “Necesitamos empezar a aprender el idioma porque queremos
	-En lo laboral	comunicarnos con todos. Yo hablo inglés y hablo con mis compañeros de trabajo en inglés, pero todos son colombianos entonces me gustaría aprender español para hablar con ellos”
	-En su	Sujeto 1: “No podemos ir a ningún lugar, no conocemos la ciudad”
	comunidad religiosa	Sujeto 3: “No nos entienden cuando vamos a la tienda a comprar”
	-En la vida cotidiana, en la ciudad.	Sujeto 4: “La cultura de nosotros es completamente diferente a la de ustedes”
	-En las actividades de ocio.	Sujeto 5: “No tenemos amigos” “No hemos encontrado restaurantes turcos aquí. No hay ingredientes para preparar nuestra comida”
	-Por desconocimiento del idioma.	Sujeto 7: “No reciben a los niños en ningún colegio porque no saben hablar ni inglés ni español”

**Opiniones y percepciones
previas**

**“Tenemos una religión
diferente, los colombianos
son mayormente católicos o
cristianos”**

**“Nosotros los turcos somos
puntuales. Los colombianos
llegan tarde y no les da pena”**

**“No podemos comer la
comida colombiana. Nosotros
preparamos nuestra propia
comida para no estar
impuros”**

**“Hay mucho tráfico. No
usamos el transporte
público para evitar el
contacto físico”**

**“Las mujeres son
muy lindas, pero
nosotras no nos
vestimos así”**

En los resultados se puede observar que hay un gran interés de los sujetos por el aprendizaje del español para interactuar con sus compañeros de trabajo, con los miembros de su comunidad religiosa, con quienes les ofrecen bienes y servicios y, en el caso de los participantes con hijos, para garantizarles el acceso a la educación. El no conocer la lengua les impide desenvolverse con normalidad en todos los ámbitos de su vida personal, social, académica, laboral y religiosa. Incluso, esta situación limita el acceso a la cultura y su relación con ella. Los sujetos mencionan algunos aspectos relacionados con lo cultural como la vida social, las costumbres, los lugares representativos, la comida, entre otros. De igual manera, expresan algunas opiniones e ideas sobre Colombia o los colombianos que traían consigo o que han construido en el corto tiempo que han vivido en el país. Con estos resultados, se determinó que los sujetos tenían dos tipos de necesidades: una de índole lingüístico y la otra de índole cultural.

En cuanto a lo lingüístico, este ejercicio de investigación les permitió a los participantes un acercamiento inicial al idioma español, pero debido al poco tiempo de desarrollo de éste, no podía garantizarles un avance notorio en el nivel de lengua y tampoco era el propósito del mismo. De todas formas, sí generó un alto grado de motivación en ellos, ya que, finalizada la experiencia, los sujetos iniciaron formalmente sus estudios de español en universidades bogotanas o con profesores particulares. En cuanto a lo cultural, es claro que esta investigación se enfocó en esta segunda necesidad al plantear el desarrollo de la competencia intercultural en los participantes del estudio.

5.2 Resultados del test de entrada

La Tabla 8 muestra los resultados del test de entrada (ver anexo 1). La mayoría de las respuestas fue negativa. Solo un participante contestó positivamente en tres ocasiones. Los temas evaluados fueron, en su orden: 1. Fiestas y bebidas embriagantes. 2. La impuntualidad. 3. Saludos y formas de expresión. 4. Formas de vestir femeninas 5. Comida típica. 6. Imágenes religiosas de la fe cristiana. 7. Medios de transporte (Transmilenio) 8. La Navidad. 9. Tipos de familia. 10. Comunidad LGTBI.

Tabla 8

Resultados del test de entrada

Sujeto	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Imagen 1	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 2	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 3	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 4	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 5	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 6	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 7	X	X	X		X	X	X
Imagen 8	X	X	X	✓	X	X	X
Imagen 9	X	X	X	✓	X	X	X
Imagen 10	X	X	X	X	X	X	X

5.3 Resultados del test de salida

En la Tabla 9, que corresponde a los resultados del test de salida (ver anexo 2), sí se evidencian respuestas positivas, aunque el número de respuestas negativas continúa siendo alto. Todos los participantes respondieron de manera positiva a la imagen 2. Es significativo que los participantes 4 y 5 hayan respondido afirmativamente la mitad de las preguntas y que el participante 7 haya valorado positivamente 4 de las 10 imágenes observadas.

Tabla 9

Resultados test de salida

Sujeto	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6	Sujeto 7
Imagen 1	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 2	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Imagen 3	X	X	X	X		X	X
Imagen 4	X	X	X		✓	X	
Imagen 5	X	X	X	X	X	X	X
Imagen 6	X	X	X	X		X	
Imagen 7	X	X	X		X	X	X
Imagen 8	X	X	X	✓		X	
Imagen 9	X	X	X	✓	✓	X	X
Imagen 10	X	X	X	✓	X	X	X

5.4 Resultados de los tests de entrada y de salida

Al analizar los resultados del test de entrada y el test de salida se puede observar que a diferencia del test inicial en el que solo hubo tres valoraciones positivas a las imágenes, en el test de salida hubo 18 respuestas positivas de un total de 70, equivalente a un avance de un 26% aproximadamente. Aunque no es un cambio significativo, sí se evidencia una diferencia en los resultados de los dos tests. Cabe aclarar que los dos tests apuntaban en cada numeral a las mismas diez temáticas escogidas desde el inicio del ejercicio.

Hay una cuestión bastante relevante a la hora de analizar los resultados de los tests y es que los participantes se declararon practicantes del islam y eso implica la creencia y vivencia de los principios de su religión en todos los contextos y situaciones, sin excusa. Por lo mismo, es evidente que los resultados no varían notoriamente en temáticas que están directamente relacionadas con los preceptos de su fe como la comida, el vestido, el contacto con otros, por ejemplo, pero sí se observa un leve cambio de percepción en otras temáticas que no interfieren en profundidad con lo que ellos creen como es el caso de la impuntualidad.

Se podría pensar que si se le hubieran hecho los mismos tests a una comunidad religiosa similar, pero no practicante, posiblemente habría más flexibilidad en relación con algunas de las temáticas expuestas.

Por otro lado, el tiempo de la intervención fue muy corto y, aunque es casi imposible que los sujetos modifiquen sus principios esenciales a pesar del tiempo de residencia en un lugar y del intercambio cultural, la observación y comprensión de prácticas y manifestaciones culturales sí puede llegar a ser posible, como en el caso del participante 4, quien lleva más tiempo de permanencia en el país y como se puede ver en los resultados fue el único que dio respuestas positivas en el test inicial.

5.5 Resultados de los diarios de campo

En la tabla 10 se pueden observar los fragmentos de algunos diarios de campo, organizados según las cuatro categorías que se determinaron para el análisis de datos.

Tabla 10

Fragmentos diarios de campo según categorías de análisis

Actitudes positivas hacia la cultura propia	Actitudes positivas hacia la cultura meta
<p>-Continúan viviendo su fe y sus prácticas religiosas en todo tiempo y lugar.</p> <p>- Aprovechan toda oportunidad para hablar sobre su fe y enseñarla.</p> <p>-Usan cotidianamente fórmulas de su credo en conversaciones con los colombianos: <i>Al-ḥamdu lillāh</i> (alabado sea Dios), <i>In šā' Allāh</i> (si Dios quiere - Ojalá) y <i>Mashallah</i> (bendito sea Alá por lo que ha querido o ha hecho)</p>	<p>-Se acercaron a comunidades necesitadas y les llevaron mercados y ayudas materiales y espirituales.</p> <p>-Celebraron el cumpleaños de la investigadora y vincularon a su familia en todas las actividades organizadas por ellos.</p> <p>-Los sujetos 5 y 7 visitaron la casa de la investigadora. En el islam hay unos criterios claros y unas restricciones en relación con el contacto con las mascotas, pero ellos y sus hijos interactuaron naturalmente con las que había (gatas y perras).</p> <p>-Sujeto 5: (A la maestra) “Si tú me enseñas una palabra, yo me volveré una esclava tuya para toda la vida” (En agradecimiento por lo enseñado en la clase)</p> <p>El sujeto 1 se casó con una colombiana</p>
Actitudes negativas hacia la cultura propia	Actitudes negativas hacia la cultura meta

-En la primera clase, hice el ademán de darle la mano para saludarlo y el sujeto 6 retrocedió de inmediato.

- El sujeto 7 quedó estático, sonrojado y apenado porque le iba a dar un abrazo.

- Sujeto 6: **Hermana, tú vas a hacer las hamburguesas allá con ella**” (No me

permitieron jugar un partido de fútbol con los hombres).

-Visitante musulmán: “¿Qué es eso? Esperen, hay que mirar que no tenga cerdo”. Los sujetos no se comieron los dulces”

-Sujeto 6: (En una predicación a personas colombianas de distintas religiones) “Alá no puede considerarse padre. Jesús es profeta, pero no es el hijo de Dios”

Percepciones positivas hacia la cultura propia

-Se reconocen como musulmanes y se sienten orgullosos de su religión.

-Sujeto 4: “El islam es paz, unión y salvación para todos”

-Sujeto 5: “Un musulmán ayuda a su hermano en Turquía o en cualquier lugar”

-Sujeto 4: “Las mujeres están en un lugar especial para ellas, para que nadie les haga daño...”

Percepciones positivas hacia la cultura meta

-Consideran que Colombia es un país hermoso y desean conocerlo.

-Sujetos 4, 5 y 7: “Me encanta Colombia”

-Sujeto 5: “En el Ramadán ayunamos, oramos y ayudamos a los demás como los católicos en Semana Santa. Y nosotros también damos regalos a los niños cuando termina el Ramadán como ustedes en Navidad”

-Sujeto 4: “He cambiado con el tiempo que he vivido en Colombia. Entiendo y respeto la cultura”

-Sujeto 5: “Cuando voy a Turquía, extraño Colombia”

Percepciones negativas hacia la cultura propia

Percepciones negativas hacia la cultura meta

-Sujeto 2: “Ahora hay musulmanes que celebran la Navidad, pero los verdaderos musulmanes no deben hacerlo”

-Sujeto 4: “Si somos muy conservadores, estrictos y cerrados, acá lo que hacemos es alejara la gente”

-No les gusta la comida colombiana.

-No les gusta y les incomoda la forma de vestir de las mujeres colombianas.

-Consideran que la mujer no debería trabajar.
Sujeto 2: “El hombre que se case con ella debe sostenerla...”

- “La sujeto 5 nos llevó a otro lugar de la casa para que cenáramos con ella, aparte de los hombres.”

-Los hombres oran en la mezquita que está en el segundo piso. Las mujeres vemos la oración por la pantalla de un televisor, en el primer piso”

-Sujeto 6: “En el islam, los perros se consideran impuros porque son sucios. Los gatos son más limpios, pero, de todas maneras, si tocas a ese gato debes bañarte las manos porque es un gato callejero”

-Sujeto 6: “La conversión de una familia empieza por la conversión del hombre de la casa porque él es la cabeza del hogar”

5.6 Resultados según Meyer (1991)

Después de observar los resultados de los tests de entrada y de salida y basándonos en los tres niveles de adquisición de la competencia intercultural propuestos por Meyer (1991), podríamos ubicar a los participantes como se puede ver en la tabla 11.

Tabla 11*Ubicación de los participantes en los niveles de Meyer (1991)*

Participante	Test	Nivel monocultural	Nivel intercultural	Nivel transcultural
1	Entrada	X		
	Salida	X		
2	Entrada	X		
	Salida	X		
3	Entrada	X		
	Salida	X		
4	Entrada	X		
	Salida		X	
5	Entrada	X		
	Salida		X	
6	Entrada	X		
	Salida	X		
7	Entrada	X		
	Salida			X

5.7 Resultados según Denis y Matas (2002)

De acuerdo con las fases de adquisición de la competencia intercultural propuestas por Denis y Matas (2002), se considera que todos participantes de esta investigación se encuentran en el nivel de sensibilización, como lo muestra la Tabla 12.

Tabla 12*Ubicación de los participantes según la teoría de Denis y Matas (2002)*

Participante	Sensibilización	Concienciación	Relativización	Organización	Implicación y exteriorización
1	X				
2	X				
3	X				
4	X				

5	X
6	X
7	X

5.8 Resultados según Plan Curricular del Instituto Cervantes

La Tabla 13 representa la ubicación de los sujetos según la propuesta de habilidades y actitudes interculturales del PCIC.

Tabla 13

Ubicación de los participantes según las habilidades y actitudes interculturales del PCIC

Participante	Configuración de una identidad cultural plural	Asimilación de los saberes culturales	Interacción cultural	Mediación intercultural
1	X			
2	X			
3	X			
4		X		
5		X		
6	X			
7		X		

6 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1 Categoría 1: Percepciones positivas y negativas hacia la cultura propia

De acuerdo con los resultados obtenidos, en los sujetos se evidenció claramente conciencia de su propia identidad, de sus creencias, costumbres, ritos y principios. También, en algunos casos, la percepción de las diferencias de aspectos de su propia cultura en relación con la cultura colombiana, e incluso el reconocimiento de la diversidad cultural. Una actitud positiva de esta población hacia su propia cultura es que siempre piensan, actúan y sienten en coherencia con los principios del islam. En todo momento usan palabras árabes, propias del Corán, para, desde su perspectiva, bendecir a las personas que conocen, sin importar que no sean musulmanas. Es un rasgo característico de su identidad cultural y religiosa. Ellos también se perciben positivamente; se sienten orgullosos de su religión y la consideran como la última verdad de Dios para los hombres.

Siempre que llegó a los encuentros y en toda conversación conmigo, con mi esposo o con mi hija, ellos suelen repetir: *Al-ḥamdu lillāh* (alabado sea Dios), *In šā' Allāh* (si Dios quiere - Ojalá) y *Mashallah* (bendito sea Alá por lo que ha querido o ha hecho). Nosotros hemos aprendido qué significan, en ocasiones las utilizamos con ellos y les explicamos su correspondencia en nuestra lengua y cultura. (Diario de campo 5)

El único caso en el que los participantes manifestaron lo que podría catalogarse como una percepción negativa hacia su propia cultura fue en el que los miembros de su comunidad, concretamente de su religión, abandonan sus creencias y empiezan a adoptar las de otras culturas, como en el caso de la celebración de la Navidad. En cuanto a este tema, puede discutirse si se trata de una percepción negativa hacia la cultura propia, puesto que dicha conducta escapa a la cultura islámica entendida en un sentido estricto y, al final, no vendría

siendo una percepción negativa hacia su propia cultura, sino hacia quienes se denominan musulmanes, pero no se ciñen fielmente a los fundamentos de su fe. Es decir, aunque los sujetos logran una relación intercultural de sus costumbres en relación con otras, expresan su desacuerdo con que miembros de su comunidad celebren fiestas ajenas. Ellos lo consideran como impropio y alejado de lo que mandan sus principios.

“En Turquía hay personas que celebran la Navidad, pero los verdaderos musulmanes no deben hacerlo” (comunicación personal, sujeto 5).

6.2 Categoría 2: Percepciones positivas y negativas hacia la cultura meta

El primer instrumento que se aplicó a los sujetos de la investigación fue el test de entrada. Las respuestas de esta prueba inicial evidenciaron que no había una percepción positiva por parte de los sujetos en cuanto a la mayoría de los aspectos culturales mostrados en el test. Es posible que la razón de este resultado tenga que ver con que la mayor parte de las imágenes expuestas hacía referencia a temas muy distantes de su cultura y, en algunas ocasiones, contrarios a sus creencias religiosas, como las fiestas y celebraciones, la comida, el vestido, las formas de tratamiento y las prácticas religiosas, entre otros. El participante 4 fue el único que contestó de manera positiva a tres de las imágenes del test inicial. Esto puede deberse a que él es quien lleva más tiempo de residencia en Colombia y, por ello, ha logrado comprender y aceptar temas como el uso del Transmilenio, los distintos tipos de familia y la celebración de la Navidad. Seguramente, en sus ocho años de estadía en el país habrá tenido la oportunidad de usar ese medio de transporte, relacionarse con familias no convencionales y participar con sus amigos en novenas de aguinaldos.

En el test de salida se observó un aumento de respuestas positivas en relación con el resultado del test inicial. En esta prueba todos los participantes dieron una valoración positiva a la imagen 2, relacionada con el tema de la impuntualidad. Al parecer, al ser un tema de índole general, sin ninguna connotación religiosa, era posible de ser comprendido y justificado por los sujetos. Es significativo que dos de los participantes hayan respondido de manera afirmativa la mitad de las preguntas y uno de ellos cuatro de las diez. Ninguno de estos tres participantes se desempeña como voluntario religioso en el país, a diferencia de los demás; por lo tanto, es posible que esta razón les permita un poco más de flexibilidad al opinar acerca de las temáticas propuestas.

De acuerdo con el análisis comparativo del test de entrada y el test de salida, se puede evidenciar que hay un cambio pequeño, pero significativo, de la percepción de la cultura colombiana por parte de algunos sujetos. En el caso de los participantes 5 y 7, esto se podría atribuir al mayor grado de cercanía que se logró con ellos y, además, a que, por ser esposos, tengan una forma similar de percibir las situaciones. En cuanto al participante 4, se podría considerar que, a pesar de que sigue manteniendo sus principios de fe, la permanencia en el país ha generado en él la capacidad de apertura y comprensión hacia determinados fenómenos de la cultura.

Así mismo, aunque los tres sujetos se declaran practicantes del islam, no se desempeñan como voluntarios misioneros, predicadores del Corán, y a eso puede deberse que sean un poco más flexibles en sus posturas. Por otra parte, un alto porcentaje de las respuestas sigue siendo negativo a pesar de que se hayan abordado las temáticas durante los encuentros. Esto hace pensar que el tiempo de intervención pudo haber sido insuficiente para lograr un cambio en la percepción de los sujetos. De forma alternativa, también es posible interpretar que, a pesar de que se invierta un tiempo mayor, quizá no se logre ningún avance, debido a

que sus concepciones culturales están profundamente arraigadas y sustentadas en principios religiosos inmodificables. Cabe resaltar que la participante 5 es de género femenino y es probable que, al tener la misma condición de la investigadora, pueda sentir más empatía hacia ella y tener menos limitantes, especialmente en cuanto a las formas de tratamiento.

Por una parte, los resultados reflejan que hay un poco más de tolerancia en cuanto a temas que no van en contra de sus normas religiosas como, por ejemplo, la impuntualidad, que es un asunto que podría incomodarlos como personas en un momento, pero que puede ser comprendido y justificado en otros porque no choca con lo mandado en el islam. Este fue uno de los temas en los que hubo un resultado completamente distinto en los tests. De la misma forma sucede con el tema de los cumpleaños porque, aunque celebrarlos no es propio de su cultura, tampoco va en contra de las leyes musulmanas.

“Hoy es mi cumpleaños. Los musulmanes no suelen celebrar estas fechas, pero apenas se enteraron, prepararon un postre y lo compartieron conmigo. Me hicieron sentir muy especial” (Diario de campo, 22).

Pero, por otra parte, se podría pensar que hay percepciones negativas hacia temas como la forma de vestir de las mujeres de nuestra cultura, principalmente porque en la suya solo está permitido que a la mujer se le vean el rostro, las manos y los pies, a diferencia de la colombiana y latina, en la que es común y normal que la mujer use ropa ajustada y corta; la homosexualidad y la comunidad LGTBI; y las concepciones sobre la familia distintas a la tradicional: por ejemplo, el ser madre o padre soltero no está bien visto por los sujetos.

De todas formas, el asunto no podría analizarse de una forma tan tajante y radical, visto desde nuestra mirada únicamente. Sus percepciones tienen un sustento cultural y religioso.

“Las normas que reglamentan la vestimenta de las mujeres musulmanas no dicen qué color usar, pero sí enfatizan en que solo se pueden mostrar la cara, las manos y los pies” (comunicación personal, sujeto 2). Así mismo, remarca que las acciones de un musulmán son más importantes que su vestido.

La palabra *tessetur* significa cubrir. Es decir, la mujer se cubre, pero con un sentido espiritual. Si una mujer usa su vestimenta islámica, pero con sus palabras y sus acciones va en contra de lo que dice Alá, no está haciendo lo correcto. (Comunicación personal, sujeto 2)

Los sujetos justifican la forma de vestir de las mujeres musulmanas en que así ellas están más tranquilas y se libran del irrespeto de los hombres.

“Las mujeres se visten así para que no les falten al respeto. Ellas tienen miedo de los hombres extranjeros que miran de forma irrespetuosa a las mujeres. Con su vestido ellas tienen tranquilidad” (comunicación personal, sujeto 2).

La radicalidad de sus concepciones religiosas, que son el fundamento de su cultura, impidió que los sujetos tuvieran una aproximación más profunda a la cultura meta y la adaptación e integración a ella. Se podría asegurar que una población con características tan arraigadas como esta no logrará este objetivo. Incluso, podría inferirse que la mayoría de los sujetos no está interesada en lograrlo, porque eso implicaría aceptar conductas distintas, e incluso contrarias, a las marcadas por su interpretación de la religión islámica, que, en su visión de mundo, es la única fuente posible para guiar el comportamiento humano. De todas formas, es necesario resaltar, que la firmeza de sus convicciones religiosas no les impide escuchar y respetar las percepciones de los miembros de la otra cultura, lo que pasa es que ellos conciben las enseñanzas del Corán como la única forma para salvarse y de ahí viene su afán porque los no musulmanes se conviertan a su fe, conozcan su palabra y a partir de ahí

sean salvos también.

Los sujetos, al igual que todos los musulmanes, consideran que el islam es el último mandato de Dios para los hombres y que el Corán fue dictado directamente por Alá a Mahoma, según ellos también el último profeta.

Sujeto 6: (En una predicación a personas colombianas de distintas religiones) “Alá no puede considerarse padre. Jesús es profeta, pero no es el hijo de Dios” (comunicación personal, sujeto 6).

El sujeto 6 sabe que yo soy católica y que la gran mayoría de las personas que lo escuchan también lo es, pero convencido de que el Corán es la única verdad, pone en segundo lugar mis creencias e incluso algunas enseñanzas que aparecen en la Biblia. Yo lo acompaño cuando va a predicar el islam y hago silencio por respeto a sus creencias y por el cariño que le tengo. La situación en ocasiones se torna incómoda, pero comprendo que hace parte de su labor como voluntario. (Diario de campo, 15).

La firmeza de las convicciones que tienen de ellos mismos y de su fe, se pueden concebir, por una parte, dentro de la categoría de percepciones y actitudes positivas hacia su propia cultura. Pero, por otra parte, estas mismas pueden ser la razón de sus percepciones y actitudes negativas frente a la cultura meta.

6.3 Categoría 3: Actitudes positivas y negativas hacia la cultura propia

Debido a su marcada identidad religiosa, los sujetos conservan y viven sus costumbres y prácticas musulmanas como si permanecieran dentro de su propia cultura. Todo el que entre a la mezquita asume las costumbres, creencias y rituales del islamismo: Quitarse los zapatos, vestirse, orar, actuar como ellos.

Siempre que vengo a clase hago todo lo que los sujetos hacen, porque al entrar a su casa entro en su cultura. Me pongo un pañuelo en la cabeza, dejo mis zapatos en la puerta, me visto con la ropa más ancha que tengo para no generar distracciones.

(Diario de campo, 2)

Esta situación no sucede cuando ellos salen de su lugar sagrado y se sumergen en la cultura colombiana. Ningún cambio sucede en ellos. Siguen usando su idioma, sus expresiones religiosas, sus vestidos. Una razón puede ser que, por el poco tiempo que llevan en el país y su mínimo conocimiento del idioma, todavía se les dificulta interactuar de una manera fluida, y es claro que eso no significa que no estén interesados en una interacción intercultural. La otra razón es que su identidad es tan fuerte y tan profunda que a donde sea que fueren siempre llevarán lo que les identifica como musulmanes. Posiblemente, no se genere un cambio o una aproximación intercultural por parte de los sujetos porque su cultura está definida por su religión, o más bien, su cultura es su religión, y sus principios son radicales e inalterables.

6.4 Categoría 4: Actitudes positivas y negativas hacia la cultura meta

Se evidenció, que cuando se cuestiona a los sujetos en relación con aspectos culturales que van en contra de lo establecido en las normas del islam, sus actitudes hacia la cultura meta, que están inevitablemente relacionadas con sus percepciones, son aparentemente negativas. Tanto en los resultados de los tests como en los de los diarios de campo se refleja una postura negativa ante temas como las fiestas, porque en ellas hay la posibilidad de consumo de alcohol, prohibido en islam; las formas de tratamiento que indiquen cercanía; los medios de transporte público, porque en ellos es posible que se viole la distancia con los otros, por las aglomeraciones; la comida colombiana, porque tiene ingredientes como el cerdo que no está permitido para los musulmanes y porque los sujetos prefieren preparar su propia comida

para asegurarse de que no sea impura para sus cuerpos; y todo lo relacionado con prácticas de otras religiones como la cristiana o católica, por ejemplo, las imágenes de santos o la celebración de la Navidad.

Todo miembro del islam en el mundo sabe que la cercanía en el trato entre mujeres y hombres musulmanes dentro de esa cultura y el relacionarse con personas extranjeras está prohibido y limitado exclusivamente para miembros de la familia o amigos cercanos. Prácticas comunes en nuestra cultura como abrazarse efusivamente, darse besos e incluso saludarse de mano son percibidas de manera negativa por su cultura.

Estaba explicando las distintas maneras como nos saludamos en Colombia. Le pedí al sujeto 6, quien es el líder del grupo de voluntarios, que se levantara e hice el ademán de darle la mano para saludarlo. Estuve a punto de tocarlo. Él retrocedió de inmediato y los demás participantes quedaron impactados por la situación ocurrida. (Diario de campo, 3)

La situación anterior ocurrió en el primer encuentro de clase de español con los participantes. En este caso la maestra-investigadora debió ser ágil en buscar atenuar el efecto del choque intercultural, explicar la situación desde la cultura propia y mediar entre esta y la de los estudiantes. Otro aspecto importante en el que la maestra-investigadora debió mediar fue en cuanto a lo que ella era (su personalidad) y lo que podía/debía hacer con estudiantes de una cultura como esta. Aquí se hace relevante la importancia del desarrollo de la competencia intercultural por parte de la maestra-investigadora. De igual manera, en una investigación basada en un diseño etnográfico, como la presente, que requiere la inmersión total o parcial en el contexto de la cultura estudiada, la investigadora debió cuestionarse si estaba dispuesta, por lo menos por el tiempo de la investigación, a adecuar aspectos de su personalidad y de lo que habitualmente estaba acostumbrada a hacer para poder experimentar y conocer a fondo la otra

cultura.

Las dos anteriores situaciones se podrían ubicar dentro de la categoría de actitudes y percepciones negativas de los sujetos hacia la cultura meta porque su gesto de retirarse súbitamente para evitar el contacto y los rostros estupefactos de los demás al observar el hecho, evidencian un nulo entendimiento de la cultura ajena y una prevalencia de sus costumbres sobre las de los demás, incluso estando en un territorio distinto al suyo. En cuanto al sujeto 5 no se ha encontrado ningún inconveniente al respecto porque ella siempre se saluda de forma afectiva con las mujeres cercanas de su comunidad y con su maestra, porque su cultura no se lo prohíbe. Por otro lado, es necesario de nuestra parte la comprensión de las razones por las que ellos actúan de esta manera.

Es de rescatar y exaltar la importancia que los sujetos les dan a las relaciones con sus familiares y amigos. Su vínculo se crea porque tienen la misma identidad religiosa y crece por la vivencia grupal de sus creencias. Al ser musulmanes, los sujetos de este estudio visitan con regularidad las casas de otras personas para predicarles las enseñanzas del Corán y como grupo de amigos se reúnen en la mezquita para orar y compartir la vida. Son una comunidad muy unida. Después de pertenecer o convertirse al islamismo, no hay espacio para la duda. Todo lo que dice el Corán se cree, se vive y se enseña. Son muy abiertos, amables y cercanos con las personas que se relacionan con ellos y en la medida en la que aumenta el vínculo se les considera como hermanos, y a la vez, de manera directa, se les empieza a convencer de los principios del islam.

Los sujetos y algunos de sus amigos turcos se unieron a una campaña para ayudar a personas en situación de pobreza. Dijeron que donarían 23 mercados. Hoy fuimos a visitar las ocho primeras familias y además de ayudarles, les hablaron por unos minutos sobre el islam y les regalaron unos libros de estudio sobre el Corán. (Diario de

campo, 20).

“Sujeto 6: Hermana, te trajimos este mercado a ti porque ahora eres de nuestra familia. En el islam decimos: Si nuestro vecino tiene hambre o está pasando necesidad entoncesno eres musulmán. Un musulmán ayuda a su hermano” (Diario de campo, 20).

En una investigación como esta, de tipo etnográfico, es inevitable que, a la par del ejercicio de observación y de la experimentación en el contexto real de los sujetos de estudio, se generen relaciones de cercanía entre el investigador y los participantes. En esas relaciones se producen quizá los primeros encuentros interculturales. El investigador representa a su propia cultura; sus actitudes, formas de pensar y creencias se encuentran con las de los sujetos. En cuanto a lo anterior, los participantes manifestaron que al finalizar los encuentros deseaban continuar estudiando español. La participante 5 expresó que quería continuar las clases con la maestra-investigadora. Este es un ejemplo que evidencia percepciones y actitudes positivas hacia la cultura meta porque los sujetos desean profundizar su conocimiento sobre ella a través del conocimiento de su lengua y a raíz de la relación con un miembro de esa cultura.

Sujeto 5: (A la maestra) “Si tú me enseñas una palabra, yo me volveré una esclava tuya para toda la vida” (comunicación personal, sujeto 5) (En agradecimiento por lo enseñado en la clase).

Aunque en este estudio se ha evidenciado de varias maneras que la radicalidad de los principios del islam se expande a todos los ámbitos de la vida de los sujetos y que son los que rigen sus creencias y acciones y determinan su cultura, como si la cultura y la religión fueran una sola, es posible pensar que los participantes que no son voluntarios del islam en Colombia como los sujetos 4, 5 y 7, debido también a la relación de amistad que se ha consolidado con la investigadora, podrían tener unas actitudes más comprensivas que los demás participantes

con los aspectos culturales. No quiere decir que renuncien a sus principios musulmanes, sino que pueden tener mayores percepciones y actitudes positivas hacia la cultura meta.

6.5 Desarrollo de la competencia intercultural

Al observar los resultados de las técnicas e instrumentos, es notoria la diferencia en las percepciones y actitudes de los sujetos 4, 5 y 7, y esto muestra una evolución de ellos, en comparación con los otros participantes de la investigación. Aunque en el test de entrada solo el sujeto 4 respondió de manera positiva a tres de las imágenes relacionadas con la cultura colombiana, y en los demás se evidencia una percepción negativa inicial; tanto en el test desalida como en la intervención y en los diarios de campo se nota que, aunque ellos son respetuosos de los principios y normas del islam, lograron un pequeño avance en la comprensión de algunos aspectos de la cultura meta. Como se evidencia en las tablas 4 y 6, se puede considerar que estos tres sujetos alcanzaron un progreso en el desarrollo de la competencia intercultural.

Esa evolución se puede atribuir a seis posibles razones: en primer lugar, como se dijo anteriormente, a que uno de los sujetos de la investigación es del mismo género de la investigadora y este aspecto pudo generar mayor comprensión frente a los casos presentados; en segundo lugar, a que ellos fueron los tres sujetos con los que más se tuvo relación de cercanía durante la investigación; en tercer lugar, en cuanto al sujeto 4, a que es el participante que lleva viviendo más tiempo en Colombia y es natural que haya logrado percibir la cultura de una manera diferente; en cuarto lugar, en relación con los sujetos 5 y 7, a que los dos participantes son esposos y podrían tener afinidad en su forma de pensar y actuar; en quinto lugar, a que ninguno de los sujetos se desempeña como voluntario en la enseñanza del Corán y eso les permite no ser tan radicales en sus apreciaciones y posturas; y finalmente, a la

intervención realizada, ya que, a pesar del poco tiempo de aplicación, el conocimiento de la lengua y la cultura y la interacción que se dio durante la investigación pudo suscitar en los sujetos algún grado de desarrollo de la competencia intercultural.

Según el PCIC, dos de las principales actitudes interculturales, comunes en todos los niveles, son la empatía y la apertura. Estos participantes, al fortalecer los lazos de amistad con la investigadora y su entorno, generan, a su vez, una relación afectiva con su cultura. No en vano, justamente los tres sujetos manifestaron abiertamente su amor por Colombia y su deseo de conocer más de sus manifestaciones culturales. De igual modo, en el inventario se observa que, para lograr el nivel inicial de la competencia intercultural, denominado configuración de una identidad plural, se deben desarrollar las habilidades de conciencia de la propia cultura, percepción de las diferencias culturales, reconocimiento de la diversidad cultural y adaptación e integración a la otra cultura. Como lo reflejan los resultados, es posible que la mayoría de los participantes de esta investigación desarrolle las primeras tres habilidades, pero difícilmente estarán dispuestos a adaptarse e integrarse a otra cultura, porque eso implicaría irrespetar o incumplir los principios de su religión, que, a su vez, son el fundamento de sus prácticas culturales.

A partir de la clasificación de los participantes según los tres niveles de adquisición de la competencia intercultural, según Meyer (1991), los sujetos 1, 2, 3 y 6 se mantienen en el nivel monocultural, ya que sus percepciones no cambian a pesar de la intervención. Estos participantes perciben el mundo únicamente desde su propia cultura, sustentados en los principios que rigen su fe. Si alguna situación va en contra de las enseñanzas del islam no es aceptada por ellos. Al parecer, sus fuertes concepciones religiosas les impiden la comprensión de las manifestaciones de la cultura meta. De todas formas, se puede considerar natural que esto suceda así, por el poco tiempo que han vivido en el país, la mínima

interacción con otras personas y el escaso conocimiento que tienen de la cultura colombiana.

Por otra parte, los participantes 4, 5 y 7 logran ubicarse, por lo menos parcialmente, en el nivel intercultural. No cumplen, como lo define Meyer (1991), la condición de pararse entre la cultura propia y la cultura meta para comprender totalmente las dos culturas, pero sí tienen la capacidad de notar las diferencias entre las culturas, entenderlas y respetarlas.

A partir de las fases establecidas por Denis y Matas (2002), las actitudes y percepciones de todos los participantes de la investigación corresponden al nivel denominado de sensibilización. En él, los sujetos, al vivenciar situaciones culturales distintas a las acostumbradas en su cultura, las interpretan desde sus propios criterios culturales, o como se observa en los resultados, se consideran extrañas o fuera de lugar.

Denis y Matas (2002) advierten que, para que los sujetos logren avanzar a la segunda etapa, llamada etapa de concienciación, deben descubrir y asimilar que su cultura no es universal. El problema aquí es que al percibirse su cultura como la última y única verdad de modo tan radical, pueden percibir a las otras culturas como menos importantes y a las otras religiones como no verdaderas. Por lo tanto, se podría asegurar que los sujetos de la investigación no han alcanzado, y difícilmente alcanzarán, una fase de concienciación, según esta propuesta, debido a que esto implica descubrir que su cultura no es universal y, para los sujetos de la investigación, la religión musulmana sí es universal, lo que apuntalan con el argumento de que hay musulmanes en todos los lugares del mundo. Esperar que los participantes de esta investigación, o de otras investigaciones con características similares, descubran que su cultura no es universal supone un reto de enorme dificultad.

Hasta aquí, los resultados observados permiten vislumbrar la posibilidad de que, en este grupo de sujetos, y quizás en cualquier comunidad de personas con una identidad religiosa tan marcada, no se logre un avance significativo en el desarrollo de la competencia

intercultural. Las normas de la religión imperan y determinan las actuaciones culturales. Este resultado se diferencia de investigaciones previas sobre el desarrollo del componente intercultural, reflejadas en el apartado de “Antecedentes”, lo que permite ampliar el entendimiento de la complejidad de este componente en diferentes comunidades.

7 CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación se analizó, en el marco de la enseñanza de EL2, el desarrollo de la competencia intercultural de un grupo de inmigrantes turcos con marcada identidad religiosa. Este análisis se realizó mediante la selección del método etnográfico y la aplicación de las técnicas e instrumentos propios de este, como la observación participante y el diario de campo, la inmersión e intervención en el contexto de los sujetos de la investigación, y la aplicación de un test de entrada y otro de salida.

Para el logro del objetivo general de la investigación se plantearon dos objetivos específicos que arrojaron las siguientes conclusiones:

Las percepciones positivas o negativas de los sujetos están directamente relacionadas con las actitudes positivas y negativas de los mismos hacia la cultura propia o hacia la cultura meta y esto difícilmente se modifica con el tiempo, al menos en la población del presente estudio. Las percepciones y actitudes de una población con marcada identidad religiosa están profundamente arraigadas en los principios de su religión y esto se expande a todos los campos de su vida personal, profesional, social y familiar.

Debido a lo anterior, todo tema o actividad que implique el incumplimiento o el irrespeto de alguno de sus fundamentos de fe será difícilmente abordado y vivenciado por sujetos con estas características. En el caso de esta investigación, hay bastantes ejemplos en los que los participantes evidenciaron percepciones y actitudes negativas hacia la cultura meta porque eran contrarias a sus creencias y prácticas culturales y religiosas. También existieron otros temas y actividades culturales que, aunque ajenos, no implicaban la trasgresión de sus principios de fe y en los que fue más fácil el acercamiento, la comprensión y las actitudes positivas hacia la cultura meta.

Existen unos temas más delicados de tratar que otros en una población como la de este estudio: las temáticas que son muy distantes de su cultura, y especialmente las contrarias a sus creencias religiosas, como las fiestas y celebraciones, la comida, el vestido, las formas de tratamiento y las prácticas religiosas de los colombianos, entre otros, no son fácilmente aceptadas. No obstante, otros temas evaluados, como la impuntualidad o la celebración de cumpleaños, ya que no están en contra de sus principios de fe, son aceptados por los sujetos. Las prohibiciones establecidas en su religión determinan sus percepciones y actitudes culturales. Igualmente, la concepción que tienen de ellos mismos como cumplidores de los mandatos de Alá, hace que se rechace y se estigmatice como no permitida cualquier cosa distinta a lo ordenado en su credo.

Basados en los resultados, otra conclusión que se puede obtener de esta investigación es que la cercanía de los participantes y la investigadora puede influenciar en las percepciones y actitudes de los sujetos positiva o negativamente. En el caso de la presente investigación se pudo constatar que, debido al fortalecimiento de ese vínculo afectivo entre las partes, la relación trascendió más allá del presente estudio a otros contextos y generó en los sujetos la motivación de continuar conociendo la lengua y la cultura meta.

Aunque en este estudio se ha evidenciado de varias maneras que la radicalidad de los principios del islam se expande a todos los ámbitos de la vida de los sujetos y que son los que rigen sus creencias y acciones y determinan su cultura, como si la cultura y la religión fueran una sola, es posible pensar que los participantes que no son voluntarios del islam en Colombia como los sujetos 4, 5 y 7 disponían de unas actitudes más comprensivas con los aspectos culturales. No quiere decir que renuncien a sus principios musulmanes, sino que pueden tener mayores percepciones y actitudes positivas hacia la otra cultura.

Es valioso resaltar que la radicalidad y firmeza de las convicciones que tienen los sujetos de la investigación de ellos mismos y de su fe, especialmente la coherencia entre lo que creen, dicen y hacen, que a su vez está fundamentada en los principios del islam, se puede concebir, por una parte, dentro de la categoría de percepciones y actitudes positivas hacia su propia cultura. Pero, por otra parte, estas mismas pueden ser la razón de sus percepciones y actitudes negativas frente a la cultura meta.

En cuanto al objetivo de analizar el desarrollo de la competencia intercultural en los inmigrantes musulmanes turcos, en el marco de la enseñanza de español como segunda lengua, se observa que, entre los resultados de los test de entrada y de salida, no se encontraron cambios significativos. Tan solo se logró un leve avance en los participantes que no se desempeñaban como voluntarios de la enseñanza del islam. Estos datos, junto a los hallazgos de la inmersión e intervención, permiten concluir que no se logró desarrollar cabalmente esta competencia en los sujetos de la investigación.

La principal razón es que, como se pudo observar en el análisis de los resultados, en varias ocasiones, algunos participantes sobrepusieron la cultura propia sobre la cultura meta. No tuvieron en cuenta las creencias de los demás porque estaban convencidos de que las suyas eran las verdaderas. En esa medida, es posible asegurar que difícilmente los sujetos de esta investigación, o sujetos con características similares, pueden lograr una evolución de la competencia intercultural, debido a que su marcada identidad religiosa les impide conocer, interactuar y asimilar prácticas de una cultura diferente a la suya. Aunque, es posible que si se logra aumentar el tiempo de investigación, este factor pueda influir en aumentar de igual forma el grado de tolerancia a algunas de las características de la cultura meta.

Por otra parte, en cuanto a la realización de un ejercicio de intervención a través de encuentros de clase de español con énfasis en temáticas interculturales, se llega a la conclusión que dos meses no son suficientes para lograr el objetivo general y los objetivos específicos del estudio, aunque sí para establecer un primer acercamiento. Teniendo en cuenta los resultados de los tests de entrada y de salida, se evidencia que un alto porcentaje de las respuestas sigue siendo negativo a pesar de haber abordado las temáticas durante los encuentros. Esto nos lleva a concluir o que el tiempo de inmersión e intervención no fue suficiente o, también, que la radicalidad de la identidad religiosa dificulta excesivamente, e incluso impide, el desarrollo de la competencia intercultural. Es importante subrayar de nuevo que algunos sujetos, con identidad religiosa menos marcada (aquellos sujetos que no se dedicaban a la propagación del islam) sí lograron crear un vínculo de afecto y de cercanía con la investigadora y, junto a ella, una mejora de sus percepciones y actitudes en términos de la competencia intercultural.

En definitiva, con base en las anteriores observaciones y para dar respuesta directa a la pregunta de investigación, se concluye que la marcada identidad religiosa de la población estudiada sí influye, de manera determinante, en el desarrollo de la competencia intercultural. Con todo, al tratarse de un estudio de tan corto tiempo, es necesario aclarar que esta conclusión no es extrapolable de forma directa a otro grupo poblacional.

8 OTRAS CONSIDERACIONES Y RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Para lograr el objetivo general de este estudio se desarrolló un ejercicio de inmersión e intervención a través de encuentros de clase de español con énfasis en temáticas interculturales. Al respecto, se concluye, por una parte, que el acercamiento al contexto de los sujetos, el conocimiento y la vivencia de sus prácticas culturales y religiosas a través de un ejercicio de inmersión, contribuye a que se logre observar más detenidamente el desarrollo de su competencia intercultural. En este mismo sentido, es un acierto la elección del diseño etnográfico para investigaciones de este tipo, ya que sus técnicas y herramientas favorecen la cercanía a la población del estudio, y esa cercanía puede favorecer a la vez, el nacimiento y fortalecimiento de relaciones interculturales entre los sujetos y la investigadora y, por consiguiente, entre las culturas de ambos.

Otro aspecto importante en cuanto a la adopción de este método es el papel del investigador. Una investigación basada en un diseño etnográfico exige unas características especiales en quien investiga. Al analizar el desarrollo de la competencia intercultural, el investigador debe ser el primero en revisar su propia competencia, es decir, en estar dispuesto a observar qué tanto conoce y valora su propia cultura, de qué manera se relaciona con la cultura ajena y cómo puede convertirse en el primer mediador intercultural. Asimismo, por lo menos por el tiempo de la inmersión, debe estar dispuesto a experimentar y conocer a profundidad la cultura de estudio, dejando a un lado sus prejuicios. De lo contrario, puede afectar el trabajo de investigación y sus resultados.

En el caso de un estudio como el presente, basado en una población con marcada identidad religiosa, en la que sus fundamentos culturales y de fe determinan unos comportamientos concretos para la mujer, el papel de una investigadora se torna aún más exigente. Esto se debe a que, en algunos momentos, los criterios humanos, e incluso éticos, de la investigadora pueden chocar con los criterios establecidos, de manera inflexible, por los sujetos de la investigación.

Finalmente, el papel de la investigadora etnográfica es clave en el desarrollo de la investigación. Todo el tiempo se pone a prueba su competencia intercultural. En sí, ella es la primera en ser llamada a desarrollarla y a convertirse en una mediadora intercultural. Una investigadora que no sepa entender su propia cultura y las características de las otras podría afectar la investigación e incluso provocar su terminación.

Los resultados y conclusiones de este trabajo se convierten en punto de partida para futuras investigaciones con sujetos y comunidades con una marcada identidad religiosa. Al respecto, se recomienda principalmente abordar próximos estudios en un tiempo más prolongado y, en lo posible, hacer un seguimiento más cercano de los avances de los participantes. De igual manera, sería muy interesante que se produjera un material específico para el desarrollo de la competencia intercultural en poblaciones de características similares.

9 REFERENCIAS

- Adserà, A., y Pytliková, M. (2015). The Role of Language in Shaping International Migration. *The Economic Journal*, 125(586), 49-81.
- Ahmad, S. (2014). The Importance and Roles of Linguistics? In Islamic Studies (Integration of Linguistics With Religious Studies). *Jurnal Studi Islam Dan Humaniora*, 12(1), 28-37. <https://doi.org/10.18592/khazanah.v12i1.299>.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Banyard, P., y Hayes, N. (1995). Pensamiento y resolución de problemas. En A. España, *Introducción a los procesos cognitivos* (págs. 201-248). Ariel España.
- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. En J. Wurzel, *Toward multiculturalism: a reader in multicultural education*. Intercultural Resource Corporation.
- Blackledge, A., Creese, A., Baynham, M., Cooke, M., Goodson, L., Hua, Z., . . . Wei, L. (2018). Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. En A. Creese, y A. Blackledge, *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Routledge.
- Blas, J. (1999). Las actitudes hacia la variación intradialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios filológicos*, 47-72. <http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17131999003400005>.
- Byram, M. (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Multilingual Matters.
- Céspedes, C. (2020). Percepciones y actitudes de los aprendices de E/LE hacia la competencia intercultural en el Caribe anglófono: una propuesta didáctica de mejora. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*(38), 1-35.

- Denis, M., y Matas, M. (2002). *Entrecruzar culturas : competencia intercultural y estrategias didácticas : guía didáctica*. Duculot .
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. SAGE.
- Geraghty, B., y Conacher, J. (2014). Approaching migration, intercultural contact and language learning. En J. Conacher, y B. Geraghty, *Intercultural Contact, Language Learning and Migration* (págs. 1-18). Bloomsbury Academic.
- Gómez, L. (2020). *Español como L2 para inmigrantes adultos: análisis del Programa Permanente de Formación para Personas Migradas del Ayuntamiento de Alicante*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Alicante.
- González, C., Flores, M., y Focsan, R. (2016). El desarrollo de la competencia intercultural a través de un aprendizaje significativo en docentes de idiomas. *Zona Próxima*(25), 70-86. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>.
- Gözaydin, I. (2008). Religion, Politics, and the Politics of Religion in Turkey. En D. Jung, y C. Raudvere, *Religion, Politics, and Turkey's EU Accession* (págs. 159-176). Springer.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gürlek, R., y Arias, E. (2009). Cultura e idioma turco: Percepciones y dificultades respecto a su aprendizaje. *Matices en Lenguas Extranjeras*(3).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hoogendoorn, B., Rietveld, C., y van Stel, A. (2016). Belonging, believing, bonding, and behaving: the relationship between religion and business ownership at the country level. *Journal of Evolutionary Economics*(26), 519–550. <https://doi.org/10.1007/s00191-016-0447-7>.
- Instituto Cervantes. (s.f). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Centro Virtual Cervantes.

- Irishkanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O., y Zaharia, A. (2004). Empathy as part of cultural mediation. En G. Zarate, *Cultural mediation in language learning and teaching* (págs. 101-132). Council of Europe Publishing.
- Jensen, A. (1995). Defining Intercultural Competence for the Adult Learner. En A. Jensen, K. Jæger, y A. Lorentsen, *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe* (Vol. Vol. II: The Adult Learner. Language and Cultural Contact). Aalborg Universitetsforlag.
- Liddicoat, A., y Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. Wiley.
- López, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.
- Martínez, M., y Lara, V. (2022). Enseñar ELE en Indonesia. En M. Méndez, y M. Galindo, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo* (págs. 229-247). enClave-ELE.
- Meyer, M. (1991). Developing Transcultural Competence: Casa Studies of Advanced Foreign Language Learners. En D. Buttjes, y M. Byram, *Mediating Languages and Culture. Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Educations* (págs. 136-158). Multilingual Matters.
- Moret, C. (2008). *Actitudes de los adolescentes hacia la realidad multicultural en el Principado de Andorra. [Tesis de Doctorado]*. Universidad de Murcia.
- Moya, M., y Expósito, F. (2007). Percepción de personas y de sus acciones. En J. Morales, E. Gaviria, M. Moya, y M. Cuadrado, *Psicología social* (págs. 267-294). McGraw-Hill .
- Naidoo, L. (2012). Ethnography: An Introduction to Definition and Method. En L. Naidoo, *An Ethnography of Global Landscapes and Corridors*. IntechOpen.
- Níkleva, D., y López-García, M. (2016). Introducción a la enseñanza del español para inmigrantes: dimensiones didácticas e interculturales. *Espiral. Cuadernos del*

Profesorado, 9(19), 31-43.

- Pérez, M. (2016). *La lengua como instrumento para conquistar derechos: Estudio de la enseñanza del español/L2 en Perú y del italiano/L2 a inmigrantes extracomunitarios*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Granada.
- Primo, S. (2020). *La interculturalidad y la competencia sociocultural en el aula de EL2 para inmigrantes*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Alcalá.
- Rathje, S. (2007). Intercultural Competence: The Status and Future of a Controversial Concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-266.
<https://doi.org/10.2167/laic285.0>.
- Rathje, S. (2009). The Definition of Culture: An Application-Oriented Overhaul. *Interculture Journal*, 8(8), 35-58.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra*, 10(47).
- Sánchez, M. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*(24), 1-16.
- Sören, A. (2014). *Etnografía: Definición, características y usos*.
<http://andresoren.com/etnografia-definicion-caracteristicas-y-usos#:~:text=El%20soci%C3%B3logo%20Anthony%20Giddens%20defina,para%20conocer%20su%20comportamiento%20social>.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.

The International Organization for Migration. (2018). *Migration Governance Snapshot:*

Republic of Colombia .

<https://www.migrationdataportal.org/sites/g/files/tmzbd1251/files/2018->

[11/Migration%20Governance%20Snapshot-%20Republic%20of%20Colombia.pdf](https://www.migrationdataportal.org/sites/g/files/tmzbd1251/files/2018-11/Migration%20Governance%20Snapshot-%20Republic%20of%20Colombia.pdf)

Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y Migración = Language and Migration*, 8(1), 81-103.

Torres, O., y Flaborea, R. (2019). Hacia el desarrollo de la competencia intercultural en un programa de español como lengua extranjera: estudio de caso de una universidad bogotana. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 10(2), 64–79.
<https://doi.org/10.18175/VyS10.2.2019.5>.

Usma, D., y Moya, A. (2017). Propuesta intercultural para la enseñanza de cursos de español como lengua extranjera en Colombia. *Lenguaje*, 45(1).

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G., y Olson, G. (2002). *Psicología social*. Thomson.

Zarate, G., Lévy, D., y Kramersch, C. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Contemporary Publishing International .

10 ANEXOS

Anexo 1


Test inicial de percepción de la cultura colombiana

TEST INICIAL DE PERCEPCIÓN DE LA CULTURA COLOMBIANA


Nombre: _____

Las siguientes imágenes representan algunos aspectos de la cultura colombiana.
¿Cuál es tu percepción sobre ellas?

Elige

 si lo que ves te parece **Positivo**

o

 si lo que ves te parece **Negativo**

1. "Los colombianos son alegres y fiesteros"



2. "Los colombianos tienen fama de ser impuntuales"



3. Saludos y formas de expresión



4. Forma de vestir de algunas mujeres colombianas



5. La comida colombiana



6. Imágenes religiosas



7. El Transmilenio



8. La Navidad



9. La familia tradicional colombiana



10. Ciudadanos diversos



Anexo 2*Test final de percepción de la cultura colombiana*

TEST FINAL DE PERCEPCIONES Y ACTITUDES INTERCULTURALES

Nombre: _____

Hemos compartido durante un mes, ahora tú y yo somos amigos, si te hago las siguientes preguntas, ¿tú qué me respondes?

Responde Sí o No

1. Mi esposo cumple años la próxima semana, quiero hacerle una fiesta así, me gustaría que vinieras, ¿qué dices?



Sí No

2. Si tenemos una cita a las 4:00 p.m. y yo llego tarde, ¿puedes entenderme sin enojarte?



Sí No

3. Si un día llego de afán y te doy la mano y te abrazo, ¿me saludas igual?



Sí No

4. Si un día me pongo un vestido así, ¿te parece bien?



Sí No

5. En Colombia es muy común hacer asados con los amigos, el domingo voy a hacer uno, te invito, ¿vienes?



Sí

No

6. En las casas de muchos colombianos tenemos este tipo de imágenes de María y de Jesús. ¿Puedes comprenderlo?



Sí

No

7. Yo vivo en el Norte, si vienes a visitarme, ¿usarías Transmilenio?



Sí No

8. La Navidad es muy importante para nosotros, ¿te gustaría compartir una novena de Navidad con mi familia este año?



Sí No

9. Tengo un grupo de amigos que son madres y padres solteros. ¿Crees que una familia conformada por solo madre o solo padre y sus hijos es tan válida como una familia conformada por mamá, papá e hijos?



Sí No

10. Estoy haciendo una campaña que defiende los derechos de gays, lesbianas, transexuales y bisexuales, ¿te unes?



Sí No

Anexo 3

Descripción del ejercicio de inmersión e intervención

Formas de tratamiento: Todo miembro del islam en el mundo sabe que la cercanía en el trato entre mujeres y hombres musulmanes dentro de esa cultura y al relacionarse con personas extranjeras está prohibido y limitado exclusivamente para miembros de la familia o amigos cercanos. Prácticas comunes en nuestra cultura como abrazarse efusivamente, darse besos e incluso saludarse de mano son percibidas de manera negativa por su cultura.

Estaba explicando las distintas maneras como nos saludamos en Colombia. Le pedí al sujeto 6, quien es el líder del grupo de voluntarios, que se levantara e hice el ademán de darle la mano para saludarlo. Estuve a punto de tocarlo. Él retrocedió de inmediato y los demás participantes quedaron impactados por la situación ocurrida. (Diario de campo 3)

La situación anterior ocurrió en el primer encuentro de clase de español con los participantes. En este caso, la maestra-investigadora debió ser ágil en buscar atenuar el efecto del choque intercultural, explicar la situación desde la cultura propia y mediar entre esta y la de los estudiantes. Otro aspecto importante en el que la maestra-investigadora debió mediar fue en cuanto a lo que ella era (su personalidad) y lo que podía/debía hacer con estudiantes de una cultura como esta.

El sujeto 7 vino a mi casa a pedirnos un favor, yo suelo ser muy efusiva y expresiva como persona y apenas lo vi me lancé sobre él para abrazarlo, porque ya lo considero un amigo. Aunque estaba en mi casa, tuve que frenar mi impulso rápidamente porque recordé la prohibición en su cultura. Él quedó estático, sonrojado y apenado porque mi esposo estaba viéndonos y él es casado. Le presenté excusas y continuamos la conversación. (Diario de campo, 10).

De igual manera, en una investigación basada en un diseño etnográfico como la presente, que requiere la inmersión total o parcial en el contexto de la cultura estudiada, la investigadora debió cuestionarse si estaba dispuesta, por lo menos por el tiempo de la investigación, a adecuar aspectos de su personalidad y de lo que habitualmente estaba acostumbrada a hacer para poder experimentar y conocer a fondo la otra cultura.

Las dos anteriores situaciones se podrían ubicar dentro de la categoría de actitudes y percepciones negativas de los sujetos hacia la cultura meta porque su gesto de retirarse súbitamente para evitar el contacto y los rostros estupefactos de los demás al observar el hecho, evidencian un nulo entendimiento de la cultura ajena y una prevalencia de sus costumbres sobre las de los demás, incluso estando en un territorio distinto al suyo. En cuanto al sujeto 5 no se ha encontrado ningún inconveniente al respecto porque ella siempre se saluda de forma afectiva con las mujeres cercanas de su comunidad y con su maestra, porque su cultura no se lo prohíbe.

Una actitud positiva de esta población hacia su propia cultura es que siempre piensan, actúan, y sienten en coherencia con los principios del islam. En todo momento usan palabras árabes, propias del Corán, para, desde su perspectiva, bendecir a las personas que conocen, sin importar que no sean musulmanes. Es un rasgo característico de su identidad cultural y religiosa. Ellos también se perciben positivamente; se sienten orgullosos de su religión y la consideran como la última verdad de Dios para los hombres.

Siempre que llegó a los encuentros y en toda conversación conmigo, con mi esposo o con mi hija ellos suelen repetir: *Al-ḥamdu lillāh* (alabado sea Dios), *In šā' Allāh* (si Dios quiere - Ojalá) y *Mashallah* (bendito sea Alá por lo que ha querido o ha hecho). Nosotros hemos aprendido qué significan, en ocasiones las utilizamos con ellos y les explicamos su correspondencia en nuestra lengua y cultura. (Diario de campo, 5).

Género y roles: La palabra islam significa esclavo. Todo creyente y practicante de su fe se convierte en el esclavo de Alá. Y así mismo, como lo manifiestan los sujetos de esta investigación, la mujer debe ser también esclava. El hombre es considerado la cabeza del hogar y las mujeres deberían estar preferiblemente en su casa.

La mujer no debería trabajar, el hombre que se case con ella debe sostenerla. Las mujeres no son iguales a los hombres. La mujer es débil. En el trabajo su jefe podría gritarle o maltratarla y ella no podría defenderse. A un cuerpo de león un corazón de león (refiriéndose al hombre) y a un cuerpo de oveja un corazón de oveja (refiriéndose a la mujer). Un hombre puede construir un edificio, una mujer puede hacer decoración; ahí es grande la mujer. Una mujer tiene más misericordia que un hombre, por eso Alá le dio la posibilidad de tener hijos. (Comunicación personal, sujeto 2).

Dentro de nuestra cultura, la palabra esclavo tiene una carga semántica tan fuerte que con seguridad concepciones como las anteriores despertarían de inmediato malestar e incomodidad por parte de quien las escuche, y más si se es mujer, porque esa mirada podría considerarse retrógrada y machista. Ser investigadora mujer en un estudio como este es un verdadero reto.

Apenas se pone un pie en uno de sus espacios de vida como la mezquita, el centro de estudios o su vivienda es como si ese lugar se transformara en un fragmento de su cultura dentro de nuestra ciudad. La investigadora debió asumir su rol como mujer, asimilando las

creencias de la comunidad.

Hoy es domingo y nos invitaron a compartir un día de picnic con ellos. Alistaron un balón de fútbol y sacaron una mesa. Yo estaba emocionada porque me fascina jugar y ya me estaba preparando para el juego cuando, de repente, el sujeto 6 me dijo: Hermana, tú vas a hacer las hamburguesas allá con ella, señalando la mesa y a la participante 5. (Diario de campo, 7)

En la clase de español la maestra ejerce su rol; terminada la sesión asume las normas de la cultura musulmana. Aunque este aspecto podría observarse, en principio, como una actitud positiva de los sujetos al tratarla como parte de su comunidad, el hecho de que se impongan sus normas por encima de la voluntad y el criterio de la investigadora evidencia una actitud negativa hacia la cultura meta porque no la tiene en cuenta.

Nos invitaron a una cena. Los hombres se ubicaron en la sala para tener una conversación. Invitaron a mi esposo, pero a mi hija y a mí, la sujeto 5 nos llevó al comedor de la casa. Cuando llegó la hora de la cena los hombres se acercaron al lugar y al vernos hicieron silencio. Y una vez más, la sujeto 5 nos llevó a otro lugar de la casa para que cenáramos con ella, aparte de los hombres. Hice silencio y respeté las prácticas de su cultura, pero me sentí incómoda. (Diario de campo, 12)

En la cultura musulmana el rol de la mujer está definido y los sujetos de esta investigación como parte de esa cultura lo viven en toda circunstancia de la vida cotidiana como en sus celebraciones, rituales y prácticas de oración.

Hoy se está celebrando el matrimonio del sujeto 1 con una colombiana. La mujer está escondida y solo puede ser vista por quien preside el rito y por el futuro esposo. Los hombres están ubicados en la parte delantera de la mezquita y todas las mujeres estamos en la parte de atrás. (Diario de campo, 18)

Rutinas diarias: Toda la rutina diaria de los sujetos es organizada en dependencia de las obligaciones que deben cumplir como musulmanes. Las actividades del día se desarrollan a partir de sus cinco momentos de oración. En el intermedio de ellos pueden realizar otras acciones como estudiar, trabajar, predicar, alimentarse o descansar.

“Hoy tuvimos que cambiar el horario porque hay una celebración especial. El inicio de la clase coincidió con su hora de oración y tuve que esperar a que ellos oraran para poder empezar” (Diario de campo, 12).

Las normas de su propia cultura se imponen sobre las normas de la cultura meta. Su rutina no se modifica, debe ser cumplida, por lo tanto, los otros deben ceder y adecuarse a lo establecido por ellos y por su fe.

Un rito muy importante para la cultura musulmana, regida por los principios del islam es la ablución. Consiste en bañarse las manos y la cabeza, antes de orar y de comer, como signo de quitarse lo impuro que haya en cada cual.

“Acabaron de terminar el partido de fútbol. Los sujetos le señalaron el baño a mi esposo y le pidieron que se bañara las manos y la cabeza, por lo menos, porque vamos a almorzar y es requisito estar limpio” (Diario de campo, 7).

Esta acción manifiesta una percepción y una actitud negativa hacia la cultura meta. Por una parte, porque los sujetos conciben la cultura meta como impura al no realizarse en ella prácticas como las suyas, y por otra, porque se impone nuevamente una de sus prácticas a personas externas, no practicantes del islam.

Fiestas y celebraciones especiales: El Ramadán, para los musulmanes, al igual que la Navidad y la Semana Santa para nuestra cultura, es una fiesta muy importante. Los sujetos expresan abiertamente y con gusto lo que acostumbran a hacer durante su celebración y la relacionan con lo que se hace en nuestras celebraciones. En este caso, se evidencia un intento

por parte de los sujetos de entender la cultura meta desde la cultura propia y de valorar la importancia de las prácticas culturales ajenas, de la misma forma que las propias.

“En el Ramadán ayunamos, oramos y ayudamos a los demás como los católicos en Semana Santa. Y nosotros también damos regalos a los niños cuando termina el Ramadán como ustedes en Navidad” (comunicación personal, sujeto 5).

De todas maneras, aunque los sujetos logran hacer esta relación intercultural de sus costumbres en relación con otras, expresan su desacuerdo con que miembros de su comunidad celebren fiestas ajenas. Ellos lo consideran como impropio y alejado de lo que mandan sus principios.

“En Turquía hay personas que celebran la Navidad, pero los verdaderos musulmanes no deben hacerlo” (comunicación personal, sujeto 5).

Descripción de lugares. Todos los lugares donde los sujetos habitan, en este caso, la mezquita, el centro de estudios y su vivienda están decorados con arte religioso. Abundan en sus paredes fragmentos del Corán. Los cuadros, tapetes, papel de colgadura y hasta la loza tienen imágenes y textos relacionados con su fe. Esta es una evidencia de arraigo de su cultura propia y de la vivencia de lo que creen. La distribución de los lugares está pensada para que estén separados los hombres de las mujeres.

“Los hombres oran en la mezquita que está en el segundo piso. Las mujeres vemos la oración por la pantalla de un televisor, en el primer piso” (Diario de campo, 9).

Las mujeres están en un lugar especial para ellas, para que nadie les haga daño. En las noticias se puede ver que a veces las mujeres son abusadas o irrespetadas por los hombres. Por eso están en un lugar diferente. Queremos cuidarlas. (Comunicación personal, sujeto 4)

Formas de vestir. El vestido en las culturas: Según el sujeto 2: “Las normas que reglamentan la vestimenta de las mujeres musulmanas no dicen qué color usar, pero sí enfatizan que solo se pueden mostrar la cara, las manos y los pies” (comunicación personal, sujeto 2). Así mismo, remarca que las acciones de un musulmán son más importantes que su vestido.

La palabra *tessetur* significa cubrir. Es decir, la mujer se cubre, pero con un sentido espiritual. Si una mujer usa su vestimenta islámica, pero con sus palabras y sus acciones va en contra de lo que dice Alá, no está haciendo lo correcto. (Comunicación personal, sujeto 2)

Los sujetos justifican la forma de vestir de las mujeres musulmanas en que así ellas están más tranquilas y se libran del irrespeto de los hombres.

“Las mujeres se visten así para que no les falten al respeto. Ellas tienen miedo de los hombres extranjeros que miran de forma irrespetuosa a las mujeres. Con su vestido ellas tienen tranquilidad” (comunicación personal, sujeto 2).

Esta población tiene una percepción negativa de la forma de vestir de las mujeres colombianas, en general, y actitudes negativas de rechazo e incomodidad ante el uso de prendas distintas a las suyas.

Sujeto 5: (Mirando a una chica que pasó con un vestido corto y ajustado) “Tiene un cuerpo hermoso, pero, nooo (cubriéndose la cara), no me pondría un vestido así” (comunicación personal, sujeto 5).

Hoy vamos a ir a una reunión con la directora de un colegio para intentar que los hijos de los sujetos 5 y 7 ingresen allí y me puse una falda y tacones. El sujeto 6 me miró de arriba abajo, y no pudo ocultar su extrañeza porque nunca me había visto vestida así.

(Diario de campo, 11)

Aquí también la maestra-investigadora tuvo que preguntarse hasta dónde podía observar y hasta dónde experimentar las costumbres y prácticas culturales del grupo de estudio. En otras palabras, la investigadora fue la primera en cuestionarse sobre su nivel de competencia intercultural.

Siempre que vengo a clase hago todo lo que los sujetos hacen, porque al entrar a su casa, entro en su cultura. Me pongo un pañuelo en la cabeza, dejo mis zapatos en la puerta, me visto con la ropa más ancha que tengo para no generar distracciones. (Diario de campo, 2).

Las relaciones interpersonales: Las relaciones de los sujetos con sus familiares y amigos son muy importantes. Su vínculo se crea porque tienen la misma identidad religiosa y crece por la vivencia grupal de sus creencias. Al ser musulmanes, los sujetos de este estudio visitan con regularidad las casas de otras personas para predicarles las enseñanzas del Corán y como grupo de amigos se reúnen en la mezquita para orar y compartir la vida. Son una comunidad muy unida. Después de pertenecer o convertirse al islamismo, no hay espacio para la duda. Todo lo que dice el Corán se cree, se vive y se enseña. Son muy abiertos, amables y cercanos con las personas que se relacionan con ellos y en la medida que aumenta el vínculo se les considera como hermanos, y a la vez, de manera directa se les empieza a convencer de los principios del islam.

Los sujetos y algunos de sus amigos turcos se unieron a una campaña para ayudar a personas en situación de pobreza. Dijeron que donarían 23 mercados. Hoy fuimos a visitar las 8 primeras familias y además de ayudarles, les hablaron por unos minutos sobre el islam y les regalaron unos libros de estudio sobre el Corán.

Sujeto 6: “Hermana, te trajimos este mercado a ti porque ahora eres de nuestra familia. En el islam decimos: Si nuestro vecino tiene hambre o está pasando necesidad entonces no eres musulmán. Un musulmán ayuda a su hermano”. (Diario de campo, 20)

En una investigación como esta, de tipo etnográfico, es inevitable que, a la par del ejercicio de observación y de la experimentación en el contexto real de los sujetos de estudio, se generen relaciones de cercanía entre el investigador y los participantes del estudio. En esas relaciones se producen quizá los primeros encuentros interculturales. El investigador representa a su propia cultura; sus actitudes, formas de pensar, creencias se encuentran con las de los sujetos. En cuanto a lo anterior, los participantes manifestaron que al finalizar los encuentros deseaban continuar estudiando español. La participante 5 expresó que quería

continuar las clases con la maestra-investigadora. Este es un ejemplo que evidencia percepciones y actitudes positivas hacia la cultura meta porque los sujetos desean profundizar su conocimiento sobre ella a través del conocimiento de su lengua y a raíz de la relación con un miembro de esa cultura.

Sujeto 5: (A la maestra) “Si tú me enseñas una palabra, yo me volveré una esclava tuya para toda la vida” (En agradecimiento por lo enseñado en la clase)

Aunque en este estudio se ha evidenciado de varias maneras que la radicalidad de los principios del islam se expande a todos los ámbitos de la vida de los sujetos y que son los que rigen sus creencias y acciones y determinan su cultura, como si la cultura y la religión fueran una sola, es posible pensar que los participantes que no son voluntarios del islam en Colombia como los sujetos 4, 5 y 7, debido también a la relación de amistad que se ha consolidado con la investigadora, podrían tener unas actitudes más comprensivas con los aspectos culturales que los demás participantes. No quiere decir que renuncien a sus principios musulmanes, sino que pueden tener mayores percepciones y actitudes positivas hacia la cultura meta.

Sujeto 6: “En el islam, los perros se consideran impuros porque son sucios. Los gatos son más limpios, pero, de todas maneras, si tocas a ese gato debes bañarte las manos porque es un gato callejero” (comunicación personal sujeto 6) (A mi esposo que estaba acariciando a unos animales en la calle, antes de entrar a la mezquita).

“Los sujetos 5 y 7 van a hacer un viaje y dejaron a su gata Lady con nosotros. Les preguntamos si había algún problema porque nosotros tenemos dos perras salchichas y dijeron que no”.

Estos dos ejemplos muestran la diferencia entre las percepciones y actitudes de los participantes. El primero es el líder de los voluntarios. Se mantiene firme en sus convicciones y trata de imponerlas incluso a personas no musulmanas. En el segundo caso, aunque los sujetos conocen la norma, entienden que están en otra cultura y respetan las costumbres existentes.

“Hoy es mi cumpleaños. Los musulmanes no suelen celebrar estas fechas, pero apenas se enteraron, prepararon un postre y lo compartieron conmigo. Me hicieron sentir muy especial” (Diario de Campo).

Otra hipótesis al respecto es que quizá es más fácil acercarse a prácticas de la cultura meta que no tengan una relación directa con la religión. En el caso anterior, la celebración de los cumpleaños, aunque no suele ser común para ellos, no implicaba trasgredir ningún principio del islam.

La comida. Para los turcos la comida es esencial y tiene una importancia notoria en su cultura. Al parecer, los rituales no son exclusivos del aspecto religioso, sino que todo en la vida cotidiana conlleva un ritual. Los sujetos y sus invitados suelen sentarse en el piso, comúnmente se sirve té y mientras se toma, se lee un libro sobre el Corán, individualmente, u ocasionalmente alguien lee en voz alta, y los demás siguen la lectura por turnos. Es importante resaltar que siempre que hay invitados colombianos, no musulmanes, se lee en español, incluso sin que los sujetos conozcan el idioma. Esta se puede considerar una actitud positiva hacia la cultura meta, aunque de fondo siempre hay una intención de convertir a los invitados a su religión. Es bastante significativo para ellos ofrecer su comida. Siempre invitan. No

suelen ir a comer a otras casas porque ellos tienen una forma específica de preparar sus alimentos de tal manera que no se conviertan en impuros por el contenido de ingredientes prohibidos por su religión. El cerdo es considerado impuro y comerlo es una forma de transgredir sus principios. Los sujetos tienen percepciones y actitudes negativas en cuanto a la comida colombiana, no les gusta y no suelen comerla.

A los participantes les encantan los dulces. Siempre comemos sus dulces en los encuentros. Hoy yo les traje unos. Acaba de entrar a nuestro salón un joven musulmán colombiano y grita en plena clase: “¿Qué es eso? Esperen, hay que mirar que no tenga cerdo”. Los sujetos no se comieron los dulces. (Diario de campo, 6)

Sujeto 3: (Después de haber visto algunos platos típicos de Colombia) “No me gusta la bandeja paisa porque tiene cerdo”. (Haciendo gestos de desagrado) “No me gusta la lechona”. “Perdone, señora, pero, no me gusta la comida colombiana”.

En resumen, las prohibiciones establecidas en su religión determinan sus percepciones y actitudes culturales. Igualmente, la concepción que tienen de ellos mismos como cumplidores de los mandatos de Alá, hace que se rechace y se estigmatice como no permitida cualquier cosa distinta a lo ordenado en su credo.

La ciudad y los medios de transporte: Los sujetos manifestaron de manera rotunda su desagrado por el uso de los medios de transporte público. Siempre usan su propio automóvil. No les gusta usar el Transmilenio o los buses del SITP en Bogotá por la posibilidad de entrar en contacto físico con otras personas. Tienen una percepción negativa sobre el tema por las noticias que escuchan a diario sobre casos de violencia, hurto y abuso sexual sucedidos en el transporte público. A pesar de esta concepción, el participante 4 manifiesta que en sus ocho años de permanencia en Colombia ha usado y no tiene problema en seguir usando este medio de transporte. Enfatiza en que la probabilidad de contacto con mujeres existe, pero que Alá

conocela pureza de su intención.

El islam. Todas las acciones de los sujetos tienen un sustento en lo que dice el Corán y sus mandatos. Se le ordena a un buen musulmán las prácticas de la ablución, el ayuno, la oración, la ayuda a los hermanos y la enseñanza de los principios del islam. Esto, según sus creencias, contribuye a que se vayan borrando los pecados cometidos hasta el momento y que se obtenga como recompensa llegar al paraíso.

Mi esposo me acompañó hoy a un encuentro. Como siempre que viene, el sujeto 6 le entregó un libro sobre el islam para que lo leyera mientras dura la clase. Al finalizar el encuentro, los sujetos voluntarios se acercaron a él y dedicaron más de media hora a enseñarle sobre el islam. A mí me dejaron a un lado. (Diario de campo, 10)

“La conversión de una familia empieza por la conversión del hombre de la casa porque él es la cabeza del hogar” (comunicación personal, sujeto 6).

Los sujetos, al igual que todos los musulmanes, consideran que el islam es el último mandato de Dios para los hombres y que el Corán fue dictado directamente por Alá a Mahoma, según ellos también el último profeta. La radicalidad y firmeza de las convicciones que tienen de ellos mismos y de su fe, se pueden concebir, por una parte, dentro de la categoría de percepciones y actitudes positivas hacia su propia cultura. Pero, por otra parte, estas mismas pueden ser la razón de sus percepciones y actitudes negativas frente a la cultura meta.

Sujeto 6: (En una predicación a personas colombianas de distintas religiones) “Alá no puede considerarse padre. Jesús es profeta, pero no es el hijo de Dios” (comunicación personal, sujeto 6).

El sujeto 6 sabe que yo soy católica y que la gran mayoría de las personas que lo escuchan también lo es, pero convencido de que el Corán es la única verdad, pone en tela de juicio mis creencias e incluso algunas enseñanzas que aparecen en la Biblia. Yo lo acompaño cuando va a predicar el islam y hago silencio por respeto a sus creencias y por el cariño que le tengo. La situación en ocasiones se torna incómoda, pero comprendo que hace parte de su labor como voluntario. (Diario de campo, 15)