

INTELIGENCIA CULTURAL DE LOS PROFESORES DE PRIMARIA ESPAÑÓLES Y SU ACTITUD HACIA LOS ALUMNOS REFUGIADOS

Cultural Intelligence of Spanish Primary Teachers and Their Attitude towards Refugee Students

Marcos Talavera Escribano

RESUMEN: *En este estudio, se investigó la relación entre los niveles de inteligencia cultural de los Profesores de Primaria españoles y su actitud hacia los estudiantes refugiados. Para tal fin, se llevó a cabo un estudio transversal de carácter cuantitativo cuyos datos se analizaron a través de regresiones lineales. Los resultados apoyaron nuestra hipótesis, demostrando que los altos niveles de inteligencia cultural favorecen una actitud más positiva y proactiva por parte de los docentes hacia los niños refugiados. Importantes implicaciones prácticas sugieren implantar programas para desarrollar habilidades de inteligencia cultural entre los futuros profesores y docentes para garantizar tanto su desempeño en el ámbito escolar como la integración y desarrollo formativo de los alumnos.*

Palabras clave: *Refugiados, Inteligencia Cultural, Actitud del Profesorado, Integración.*

ABSTRACT: *In this study, the relationship between the levels of cultural intelligence of Spanish Primary Teachers and their attitude towards refugee students was investigated. For this purpose, a quantitative cross-sectional study was carried out and data was analysed through linear regressions. The results supported our hypothesis, showing that high levels of cultural intelligence favour a more positive and proactive attitude on the part of teachers towards refugee children. Important practical*

implications suggest implementing programs to develop cultural intelligence skills among future teachers and current teachers to guarantee both their performance in the educational environment as well as the integration and educational development of students.

Keywords: *Refugees, Cultural Intelligence, Teacher Attitude, Integration.*

1. INTRODUCCIÓN

En los meses recientes noticias como la guerra de Ucrania han llenado las portadas de todos los periódicos. Las imágenes de niños refugiados intentando salir del país quedan en la retina de cada uno de nosotros. Como futuros maestros sentimos la responsabilidad de aportar algo positivo a los niños de este país para que su desarrollo competencial sea óptimo, crezcan con bienestar, motivación y ganas de seguir aprendiendo. Hemos estado pensando cómo hubiéramos actuado si el colegio en el que trabajáramos hubiera acogido a niños que escapan de la guerra, si hubiéramos estado lo suficientemente preparados para tal situación, cómo reaccionarían los demás alumnos o qué metodologías tendríamos que aplicar para favorecer la integración de los nuevos.

Reflexionando, llegamos a la conclusión que nuestras experiencias habiendo vivido y estudiado en el extranjero nos han sido de gran ayuda para desarrollar una serie de actitudes y aptitudes que hubieran sido muy eficaces ante tal hipotética situación. Siendo así, pensamos en la importancia que tiene el hecho de desarrollarse en otros entornos para forjar una inteligencia intercultural que nos permita adaptarnos a este mucho cada vez más globalizado, y que, en nuestro caso, favorezca nuestra formación y desempeño como futuros docentes.

Teniendo en cuenta el contexto actual y nuestras experiencias personales, se centra esta investigación en, precisamente, transformar nuestras reflexiones -esto es, que desarrollar un alto grado de inteligencia cultural favorecería nuestra actitud y desempeño si tuviéramos alumnos refugiados en clase- en hipótesis y testarlas, para ver de una forma empírica si éstas pueden ser verificadas o refutadas.

Para ello, este trabajo comienza con una revisión de la literatura. Comenzamos por explicar el contexto actual que nos acontece en relación a la crisis de refugiados y cómo son los niños una parte de la población que más sufre las consecuencias de la guerra. En segundo lugar, como fehacientes defensores de que la educación puede ser una herramienta para cambiar el mundo, hablamos cómo el derecho universal al acceso a la educación y cómo los infantes refugiados deben acceder a ella en sus países de acogida. En tercer lugar, tratamos el rol del docente como responsable de la integración del estudiante. Y finalmente, desarrollamos el tema de la inteligencia cultural como un facilitador que ayuda a los profesores a integrar a los alumnos inmigrante, describiendo cada uno de los factores que conforman esta inteligencia: la inteligencia cultural metacognitiva, cognitiva, motivacional y comportamental.

Tras la revisión de la literatura, establecemos nuestra hipótesis, que anuncia que un alto grado de inteligencia cultura predecirá una mejor actitud del profesor hacia los alumnos refugiados. Para testar dicha hipótesis, desarrollamos un cuestionario para recopilar datos de profesores de primaria españoles. Los análisis del estudio, así como las conclusiones, muestran de forma clara que nuestras reflexiones iniciales eran certeras y que el hecho de haber desarrollado un alto grado de inteligencia cultural ayuda a los maestros a desarrollar actitudes más favorables y proactivas hacia los alumnos refugiados. Y nos hace seguir viendo que, como decía Nelson Mandela: *“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”*.

2. FUNDAMETACIÓN TEÓRICA

2.1. El contexto actual: la crisis de refugiados

Desde el año 2015, el número de refugiados llegados a España se ha incrementado considerablemente. Más recientemente, los episodios bélicos en Afganistán y Ucrania han llenado los medios de comunicación con imágenes de personas que dejan atrás su vida para

llegar a un lugar seguro, alejado de bombas y circunstancias dramáticas.

En el Artículo 1.A.2 de la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados, se conceptualiza la condición de *refugiado* como aquel individuo que:

“debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él” (ONU, 1951, p. 2)¹.

Habitualmente, el término *refugiado* se confunde con los conceptos *emigrante* o *solicitante de asilo*. La diferencia es, que mientras un refugiado huye de su país por temor a la guerra, persecuciones o diversos tipos de violencia; un emigrante, marcha de su país de forma voluntaria. Por otro lado, un solicitante de asilo se refiere a un individuo que ha solicitado asilo y se encuentra actualmente en el proceso legal para que se le acepte como refugiado, sin embargo, esta petición está aún bajo deliberación (ONU, 1951)².

Estas condiciones diferentes tienen un impacto distinto a nivel psicológico y sociológico. Mientras los emigrantes son capaces de elegir el país en el que quieren instalarse, por ejemplo, por razones de cercanía geográfica, cultural, idioma o tener algún familiar en el lugar; los refugiados no pueden elegir su destino y son enviados a diferentes países o ciudades, según los criterios de las autoridades responsables. Este hecho y la falta de control pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad, no sólo por el hecho de dejar su vida

1 NACIONES UNIDAS, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 28 de julio de 1951, disponible en: <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf> [acceso el 1 de agosto de 2022].

2 NACIONES UNIDAS, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 28 de julio de 1951, disponible en: <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf> [acceso el 1 de agosto de 2022].

atrás o instalarse en un nuevo lugar; sino también por todas las situaciones traumáticas que han vivido y que pueden generar altos niveles de estrés postraumático. Por ejemplo, un estudio afirma que el 41% de las personas refugiadas han presenciado la muerte de algún ser querido cercano durante el proceso (Plener & al., 2017)³.

Una parte de la población que más sufre estos acontecimientos, son los niños. No obstante, una adecuada integración facilitada por parte del país de destino, y más concretamente desde el ámbito educativo, puede ser clave para una mayor y más rápida adaptación, así como un protector mental para un estado psicológico saludable (Angelidou & al., 2019)⁴.

2.2. La educación como derecho universal

La educación es un derecho humano elemental y esencial para todas las personas. Es una poderosa herramienta mediante la cual los niños y adultos social y económicamente marginados pueden salir de la pobreza. También, consiste en el derecho a la libertad de educación. La libertad de educación es el derecho otorgado a los seres humanos de acceder a la educación de su preferencia sin restricciones. El derecho a la educación es un derecho humano que ha sido reconocido y protegido por las Naciones Unidas.

El derecho al acceso a la educación tiene alrededor de un siglo de historia. En 1924, la Sociedad de Naciones publicó la Declaración de Ginebra, que defiende el derecho de los menores a recibir educación. Sin embargo, no es hasta 1945 cuando se crea la ONU, y se recoge oficialmente en su Declaración Universal de los Derechos Humanos, este derecho universal que queda plasmado en su artículo vigesimosexto, como:

3 PLENER, P.; GROSCWITZ, R.; BRÄHLER, E.; SUKALE, T.; FEGERT, J. Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2017, 26(6), 733–742.

4 ANGELIDOU, G.; AGUADED-RAMÍREZ, E. M.; RODRÍGUEZ-SABIOTE, C. Design and Validation of a Scale Measuring Attitudes toward Refugee Children. *Sustainability*, 2019, 11(10), 2797.

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (ONU, 1945, p. 54)⁵.

Desde entonces, la ONU ha creado dos instrumentos internacionales para abogar por los derechos de la infancia. En primer lugar, la Declaración de los Derechos del Niño creada en 1959; y, en segundo lugar, la Convención sobre los Derechos del Niño conformada en 1989.

Más específicamente, el derecho al acceso a la educación por parte de las personas refugiadas ha sido también descrito en diversos tratados internacionales. Por ejemplo, en 1951 la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de la ONU recogió en su artículo vicesimosegundo que:

“1. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental.

2. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto a acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el

5 NACIONES UNIDAS, Carta de las Naciones Unidas, 24 de octubre de 1945, 1 UNTS XVI, disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf [acceso el 1 de agosto de 2022].

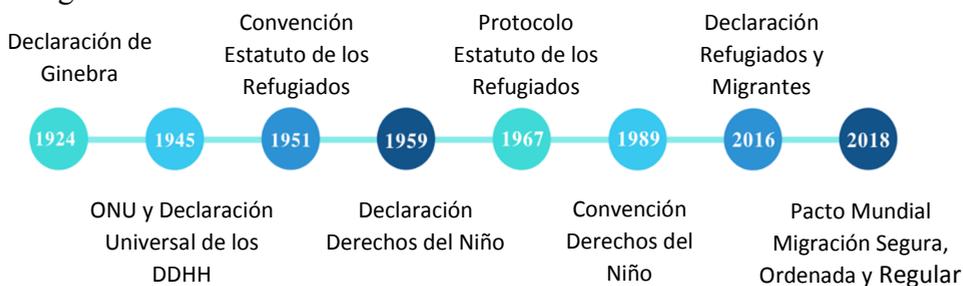
extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas” (ONU, 1951, p. 7)⁶.

En 1967 se publicó en el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados, aunque no se mencionaba la educación, sin embargo, sí se hacían referencia a las responsabilidades de los países de acogida en la integración de los refugiados en sus naciones. Desde entonces, el número de refugiados ha ido incrementándose en Occidente, y no es hasta 2016 tras los grandes movimientos migratorios de 2015, que se celebra en Nueva York, la Declaración para los Refugiados y Migrantes, la cual cuestiona los derechos previamente descritos. Es así, que la ONU reconoce cierta violación de los derechos educativos en la población refugiada, ya que un gran número de niños en busca de asilo internacional no tiene acceso a la escolarización.

Como respuesta a esta problemática, en 2018, se establece el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular por parte de la ONU en el que se considera el aspecto educativo, con vistas más económicas y de cara a un futuro integrativo.

A continuación, se representa gráficamente en una línea de tiempo - o *Time Line*- los acontecimientos más relevantes relacionados con el derecho a la educación.

Figura 1. *Tratados Internacionales sobre el Derecho a la Educación*



6 NACIONES UNIDAS, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 28 de julio de 1951, disponible en: <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf> [acceso el 1 de agosto de 2022].

Es así, que la educación es un derecho humano universal y debe ser respaldada y asegurada por parte de la sociedad. Como reza la célebre frase del antiguo secretario de las Naciones Unidas, Kofi Annan: “*La educación es un derecho humano con un inmenso poder de transformación. En su fundación descansan las piedras angulares de la libertad, la democracia y el desarrollo humano sostenible*”⁷.

2.3. El rol del docente en el proceso de integración

La integración social puede ser considerada uno de los mayores fenómenos sociales en los últimos años y factor constituyente de nuestro mundo globalizado. Su origen se remonta a la década de los años 60 en países desarrollados, donde se llevó a cabo diferentes movimientos, por ejemplo, el Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos que reivindicaban el derecho de grupos minoritarios a no ser discriminados socialmente (Giné, 2001)⁸. Así, podemos definir integración como aquel proceso durante el cual un grupo social determinado, por ejemplo, refugiados o minorías, se incorporan a la estructura social de una nueva sociedad (Richard & Victor, 1997)⁹.

Existe un debate en la literatura sobre si este proceso debe ser unidireccional o bidireccional. Ciertos autores (p. ej., Freixas & Abott, 2019)¹⁰, defienden que únicamente el grupo minoritario debe ser responsable de este proceso. Sin embargo, este modelo puede presentar ciertos problemas y rupturas sociales entre aquellos que necesitan

7 ANNAN, K. The causes of conflict and the promotion of durable peace and sustainable development in Africa. *African Renaissance*, 2004, vol. 1, no 3, p. 9-42.

8 GINÉ, C. Inclusión y sistema educativo. En: *III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo*. Universidad de Salamanca: INICO, 2001.

9 RICHARD, A.; VICTOR, N. Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International migration review*, 1997, 31, 4.

10 FREIXAS, C.; ABOU, M. Does Anyone Really Want Integration? A Discussion on the Desirability of Integration as a Mitigation Goal. En: *Segregation by Design*. Springer, Cham, 2019, p. 281-343.

integrarse o han pasado por este proceso, y quienes no necesitan pasar por el proceso de integración al medio porque por defecto, son nacionales de la cultura en la que viven (Klarenbeek, 2021)¹¹.

Este fenómeno es lo que Schinkel (2018)¹² conceptualizó como la “dispensación de la integración” para los no inmigrantes. Este autor defiende que existe una tendencia a crear una distinción entre “las personas que necesitan integrarse” y “las personas para quienes la integración no es un problema”. Lo que paradójicamente crea una mayor ruptura en la sociedad, ya que las personas “bien integradas” todavía no son realmente parte del grupo mayoritario, ya que, si lo fueran, entonces no estarían “bien integrados” y, por lo tanto, la integración no sería un problema. En resumen, es una forma de negación de la relación que dificulta la apertura de la cultura de acogida para facilitar la interrelación.

La integración de las minorías debe ser, por lo tanto, un proceso bidireccional. Una sociedad inclusiva y tolerante es esencial para la integración exitosa de las personas refugiadas. En primer lugar, porque la aceptación por parte de los países de acogida tiene un rol muy importante en la integración de los refugiados y contribuye a su proceso adaptativo (Angelidou et al., 2019)¹³.

Además, este factor les ayudará y será clave para contribuir a su nueva vida en el nuevo contexto. También, sirve para promover una sociedad tolerante y ejemplar para los más jóvenes que lucha contra la discriminación y prejuicios, que hará que las nuevas generaciones desarrollen valores más inclusivos (Angelidou et al., 2018)¹⁴. Por otro lado, las minorías deben también estar abiertos y dispuestos a

11 KLARENBEEK, L. M. Reconceptualising integration as a two-way process. *Migration Studies*, 2021, 9(3), 902–921.

12 SCHINKEL, W. Against “Immigrant Integration”: for an End to Neocolonial Knowledge Production. *Comparative Migration Studies*, 2018, 6(1). 1–17.

13 ANGELIDOU, G.; AGUADED-RAMÍREZ, E. M.; RODRÍGUEZ-SABIOTE, C. Design and Validation of a Scale Measuring Attitudes toward Refugee Children. *Sustainability*, 2019, 11(10), 2797.

14 ANGELIDOU, G.; BARTOLOMEI-TORRES, P.; MORENO, E. Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2018, 7, 124-133.

integrarse y adaptarse a la sociedad de acogida, a aprender el nuevo idioma, acceder a la educación, etc.

Este proceso de inclusión puede ser complicado, especialmente en los menores, que son quienes más sufren las circunstancias (Angelidou et al., 2018)¹⁵. El hecho de abandonar su vida anterior, comenzar a vivir en un nuevo contexto, y todos los retos e incertidumbre que conllevan, pueden crear estados de negación, nerviosismo o ansiedad. El rol del docente en este caso, así como el entorno educativo es un factor clave en la integración de los menores y su bienestar (Angelidou et al., 2019)¹⁶.

La integración tiene, entonces, un aspecto tanto académico como social, ya que la voluntad y la capacidad de pertenecer a un grupo depende en parte de la capacidad de uno mismo para cumplir con el nivel educativo (Severiens & Wolff, 2008)¹⁷. Mientras esto claramente requiere ciertas habilidades cognitivas del alumno, también se requiere tiempo y esfuerzo por parte del profesorado, ya que son responsables de proporcionar un contexto educativo que invite a los estudiantes a integrarse académicamente.

Severiens & Wolff (2008)¹⁸ argumentan que la integración social y académica también implican otro tipo de distinción: la integración formal e informal. Y cada una de las cuales es importante para la integración exitosa de los grupos minoritarios y ambos procesos se retroalimentan entre sí. Por un lado, mientras que la integración social formal implica los contactos relacionados con los compañeros y profesores como parte de una sociedad, la integración social infor-

15 ANGELIDOU, G.; BARTOLOMEL-TORRES, P.; MORENO, E. Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2018, 7, 124-133.

16 ANGELIDOU, G.; AGUADED-RAMÍREZ, E. M.; RODRÍGUEZ-SABIOTE, C. Design and Validation of a Scale Measuring Attitudes toward Refugee Children. *Sustainability*, 2019, 11(10), 2797.

17 SEVERIENS, S.; WOLFF, R. A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 2008, 33(3), 253-266.

18 Ibis.

mal involucra los contactos sociales con personas externas al contexto educativo, por ejemplo, vecinos o trabajadores de diferentes servicios.

Del mismo modo, a nivel de integración social, el tipo formal abordaría principalmente contactos entre compañeros durante el proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, relaciones entre los alumnos y al trabajar juntos en diferentes tareas colaborativas o proyectos. Por otro lado, el nivel informal, se referiría a las relaciones que se establecen de manera orgánica y natural, por ejemplo, jugar juntos durante los tiempos de recreo.

Estos dos tipos de integración social y educativa, tanto formal como informal, deben ser fomentadas por el equipo docente. La calidad educativa, además, actuará como un motivador esencial para favorecer el desempeño del alumno tanto en las materias escolares como en su adaptación a la sociedad. Este fenómeno está explicado en el modelo de Tinto sobre la sobre la *deserción estudiantil* (Tinto, 1975)¹⁹. Este modelo teórico sostiene que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, así como su éxito o fracaso en su camino educativo, depende en gran medida en su grado de integración y compromiso en la comunidad educativa. La calidad de la educación determina, por lo tanto, la persistencia y desempeño del alumno, factor determinante para su éxito en la sociedad.

Una de las múltiples estrategias que actualmente se utilizan en los centros educativos para favorecer la integración de niños refugiados es la de crear una semana temática en la que, de manera transversal en todas las materias, se trabaje los países de origen de estos niños. Como ejemplo la semana recibirá el nombre “Niños del mundo”, viéndose en la materia de Música las canciones tradicionales de aquellos países, en Educación Física sus danzas, en Ciencias de la Naturaleza su localización y orografía, en Ciencias Sociales su cultura y tradiciones, entre otros.

19 TINTO, V. Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1975, 45, 89-125.

2.4. La inteligencia cultural facilitadora de la integración

El concepto inteligencia ha sido definido como “la capacidad de captar y razonar correctamente con abstracciones (conceptos) y resolver problemas” (Schmidt & Hunter, 2000, p. 3)²⁰. Por otro lado, la Inteligencia Cultural (CQ por sus siglas en inglés *Cultural Quotient*) se refiere a “una forma específica de inteligencia centrada en las capacidades para comprender, razonar y comportarse de manera efectiva en situaciones caracterizadas por la diversidad cultural” (Earley & Ang, 2003, p. 337)²¹. En la literatura, la inteligencia cultural se considera como un constructo multidimensional agregado basado en la teoría del múltiple *loci* (*loci* que en latín significa “lugar”) de la inteligencia de Sternberg y Detterman (1986)²², que se basa en la idea de que la inteligencia es un constructo multidimensional compuesto por diversas facetas separadas pero conectadas, que se consideran teóricamente como un solo concepto.

Por lo tanto, en la literatura, la CQ ha sido conceptualizado como “un atributo individual complejo y multifactorial que se compone de factores metacognitivos, cognitivos, motivacionales y conductuales” (Ang, Van Dyne & Tan, 2011, p. 584)²³. Las personas con niveles altos de CQ tienen la capacidad de lidiar y manejar de manera efectiva contextos y situaciones culturalmente diversos, así como de interactuar de manera efectiva con personas de diferentes orígenes culturales (Earley & Ang, 2003)²⁴.

Investigaciones anteriores han abordado la importancia de tener maestros culturalmente inteligentes en el mundo actual. Banks et al.

20 SCHMIDT, F.; HUNTER, J. Select on Intelligence. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 2000, 3-14.

21 EARLEY, C. P.; ANG, S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford: Stanford Business Books, 2003.

22 STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. What is Intelligence? *Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Norwood: Ablex, 1986.

23 ANG, S.; VAN DYNE, L.; TAN, M. L. Cultural intelligence, in: Sternberg, R. J., Kaufman, S. B. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, 2011, pp. 582-602.

24 EARLEY, C. P.; ANG, S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford: Stanford Business Books, 2003.

(2005)²⁵, por ejemplo, encontraron que los profesores con un CQ alto se sentían más cómodos interactuando con los estudiantes de diferente bagaje cultural, así los profesores pudieron desarrollar una buena conciencia sociocultural y fueron capaces de adaptarse a los diferentes contextos socioculturales, favoreciendo las relaciones entre los alumnos y el profesor.

Quintanar-Sarellana (1997)²⁶ observó que los docentes con una mayor conciencia cultural, experimentaron un desarrollo personal y profesional más rápido y pudieron comprender el entorno escolar de una manera más rápida y desarrollar habilidades, estrategias y métodos para llevar a cabo sus clases e interacciones con los estudiantes y otros docentes en una forma más eficaz.

Como se indica en la literatura, las personas con altos niveles de CQ son capaces de enfrentarse a nuevas situaciones y manejar interacciones interculturales de una manera más eficiente, lo que no sólo favorece la integración de personas culturalmente diversas en su entorno, sino que ellos son también más capaces de desarrollarse de una manera más eficaz y desempeñar su función de una forma más eficiente. En los siguientes párrafos analizo más a fondo las cuatro dimensiones de CQ, que corresponden a las siguientes facetas: metacognitiva, cognitiva, motivacional y conductual.

25 BANKS, J.; COCHRAN-SMITH, M.; MOLL, L.; RICHERT, A.; ZEICHNER, K.; LEPAGE, P.; DUFFY, H.; WITH MCDONALD, M. Teaching diverse learners. Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. En: *L. Darling-Hammond & J. Bransford*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 232-274.

26 Quintanar-Sarellana, R. (1997). Culturally relevant teacher preparation and teachers' perceptions of the language and culture of linguistic minority students. In J. E. King, E. R. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 40-52). New York, NY: Teachers College Press.

Figura 2. *Las Cuatro Dimensiones de la Inteligencia Cultural*



Fuente: La figura representa las cuatro dimensiones de la inteligencia cultural propuestas por Earley y Ang (2003)²⁷.

2.4.1. *CQ metacognitiva*

La CQ metacognitiva se refiere a los procesos cognitivos de orden superior, que permiten a un individuo comprender y adquirir conocimientos culturales (Flavell, 1979)²⁸. Las personas con un alto nivel de CQ metacognitiva son conscientes de los antecedentes culturales de otras personas antes y durante las interacciones sociales, además de poder ajustar sus modelos mentales y cognición a los demás. (Brislin et al., 2006)²⁹. Algunas habilidades que desarrollan estas personas son la planificación, el seguimiento y la reflexión sobre los modelos mentales y las normas culturales de las personas (Triandis, 2006)³⁰.

27 EARLEY, C. P.; ANG, S. *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford Business Books, 2003.

28 FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34(10), 906-911.

29 BRISLIN, R.; WORTHLEY, R.; MACNAB, B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 2006, 31(1), 40-55.

30 TRIANDIS, H. *Cultural Intelligence in Organizations*. Group & Organization Management - Group Organ Manage, 2006.

2.4.2. CQ cognitiva

La CQ cognitiva recopila el conocimiento de las normas, prácticas, valores, sistemas económicos, legales y sociales, prácticas, convenciones, sistemas económicos, legales y sociales de diferentes culturas a través de la interacción con otros, la educación y las experiencias personales (Triandis, 1994)³¹. Las personas que han desarrollado una CQ cognitiva alta pueden comprender las diferentes similitudes y diferencias entre culturas (Brislin et al., 2006)³².

2.4.3. CQ motivacional

La CQ motivacional se refiere a la capacidad de enfocarse en aprender diferentes culturas y el impulso de experimentar diversas experiencias e interacciones culturales. Las personas que tienen una alta CQ motivacional pueden estar intrínsecamente motivados y dirigir su atención y energía hacia situaciones interculturales (Deci & Ryan, 1985)³³, lo que los lleva a tener confianza en estas situaciones y a tener interacciones efectivas (Bandura, 2002)³⁴.

2.4.4. CQ conductual

La CQ conductual refleja la capacidad de desarrollar acciones verbales (palabras y tono) y no verbales (gestos y expresiones faciales) apropiadas a la situación en un nivel intercultural (Gudykunst & Ting-Toomey, 1988)³⁵. Estos comportamientos deben estar en armonía con los esquemas mentales apropiados de otras culturas y con la motivación para comportarse de una manera intercultural apropiada

31 TRIANDIS, H. *Culture and social behavior*. McGraw-Hill, 1994.

32 BRISLIN, R.; WORTHLEY, R.; MACNAB, B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 2006, 31(1), 40-55.

33 DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum, 1985.

34 BANDURA, A.; BRYANT, J.; ZILLMANN, D.; Media effects: Advances in theory and research. *Social cognitive theory of mass communication*, 2002, p. 121-153.

35 GUDYKUNST, W. B.; TING-TOOMEY, S. Culture and Interpersonal Communication. *American behavioral scientist*, 1988, 31(3), p. 384-400.

(Hall, 1959)³⁶. En la educación contemporánea, la creciente diversidad entre los alumnos en las clases hará que la mayoría de los maestros trabajen en algún punto de su carrera con alumnos de diversas procedencias culturales (Suharli et al., 2021)³⁷.

3. MÉTODO

3.1. Metodología y diseño del estudio

Esta investigación es un estudio cuantitativo. Se llevó a cabo un estudio transversal en que estudiamos en qué medida el grado de inteligencia cultural en los maestros predecían las actitudes de éstos hacia los estudiantes refugiados.

El paradigma cuantitativo está basado en un enfoque deductivo, donde primero se realiza el análisis crítico de la literatura sobre el tema a estudiar, se establecen hipótesis y luego se prueban estas hipótesis de manera empírica (Smith & Dainty, 1991)³⁸. Así pues, en primer lugar, hicimos uso de las teorías existentes para identificar nuestro problema de investigación. A continuación, se conceptualizan y se operativizan los dos principales constructos, de lo que resultaron en dos variables:

- Inteligencia cultural (variable independiente). Sirve como predictor de la variable dependiente.
- Actitud de los docentes hacia los alumnos refugiados (variable dependiente).

La relación entre estas dos variables se muestra en la Figura 3.

36 HALL, E. T. The silent language. *Anchor books*, 1959, vol. 948.

37 SUHARLI, S.; ANDRIANI, N.; FATMAWATI, F.; SURYANI, E.; MERDEKAWATI, A. The Implementation of Social Studies Learning Model Based on Cultural Intelligence. En: *2nd Annual Conference on Education and Social Science (ACCESS 2020)*. Atlantis Press, 2021. p. 431-436.

38 SMITH, C. N.; DAINTY, P. The context of doctoral research. *The Management Research Handbook*, 1991, p. 215-226.

Figura 3. *Relación entre las Principales Variables del Estudio*



Para probar las relaciones entre estas dos variables, recolectamos datos de la población de maestros de primaria españoles, obteniendo una muestra de 32 participantes, y luego los analizamos con métodos estadísticos siguiendo la tradición cuantitativa, que se basa en estadísticas inferenciales. El objetivo principal de estas técnicas es rechazar la hipótesis nula, generalizar los hallazgos de una muestra específica a la población (Creswell, 2009)³⁹ y facilitar la replicación (Gill & Johnson, 2010)⁴⁰.

Por lo tanto, podemos concluir que este estudio se fundamenta en una metodología cuantitativa porque se basó en la recolección y análisis de datos numéricos para describir, explicar, predecir y controlar mis variables (Gay et al., 2009)⁴¹. Hay dos tipos de diseños de investigación cuantitativa: diseños experimentales y no experimentales (Vogt, 2011)⁴². Debido a que en nuestra investigación no se manipula ninguna variable, mi diseño de investigación es cuantitativo no experimental.

Sirva esta sección para ofrecer una visión general del diseño de la investigación. Cada uno de los pasos mencionados es expuesto con más detalle en los siguientes puntos.

39 CRESWELL, J. W. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, 2009.

40 GIL, J.; JOHNSON, P. *Research Methods for Managers* (4th ed.). Sage publishing, 2010.

41 GAY, L. R.; MILLS, G. E.; AIRASIAN, P. W. *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (9th ed.). Prentice Hall, 2009.

42 VOGT, P. W. *Quantitative Research Methods* (4th ed.). Sage Publishing, 2011.

3.2. Preguntas de investigación e hipótesis

Considerando la literatura existente y contexto actual, nuestra pregunta principal de investigación es estudiar si existe una relación entre el grado de inteligencia cultural que los docentes de primaria tienen y sus actitudes hacia los alumnos refugiados. Teniendo en cuenta que investigaciones pasadas han demostrado cómo los maestros que alcanzaron unas puntuaciones más altas en esta capacidad son más propensos a establecer relaciones más frutíferas con alumnos de diferente bagaje cultural (Banks et al., 2005; Quintanar-Sarellana, 1997)^{43 44}, establecemos la siguiente hipótesis:

H₁: Los maestros con una mayor inteligencia cultural (CQ metacognitiva, CQ cognitiva, CQ motivacional y CQ comportamental), lograrán una actitud más favorable hacia los estudiantes refugiados.

3.3. Instrumentos de medición

La técnica más común y preferida para recopilar datos cuantitativos es a través de encuestas y cuestionarios (Evasiuk, 2016)⁴⁵. Para este estudio, optamos por utilizar una encuesta autoadministrada. Este método consiste en un conjunto predefinido de preguntas y opciones de respuesta entre las cuales los participantes deben elegir (Kolb, 2008)⁴⁶. Elegimos una encuesta en línea porque es de fácil acceso y se puede distribuir de manera rápida y económica (Fox et

43 BANKS, J.; COCHRAN-SMITH, M.; MOLL, L.; RICHERT, A.; ZEICHNER, K.; LEPAGE, P.; DUFFY, H.; WITH MCDONALD, M. Teaching diverse learners. Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. En: *L. Darling-Hammond & J. Bransford*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 232-274.

44 QUINTANAR-SARELLANA, R. Culturally relevant teacher preparation and teachers' perceptions of the language and culture of linguistic minority students. *Preparing teachers for cultural diversity*, 1997, p. 40-52.

45 EVASIUK, A. The Impact of Facebook Use on Romantic Relationships Offline. *University of Lethbridge*, 2016.

46 KOLB, B. Marketing Research for Non-profit, Community and Creative Organizations: How to improve your product, find customers and effectively promote your message (1st ed.). Elsevier, 2008.

al., 2003)⁴⁷. Además, elimina cualquier influencia involuntaria del investigador sobre las respuestas del participante a una pregunta, lo que refuerza la validez interna del estudio (Zohrabi, 2013)⁴⁸. En tercer lugar, una encuesta autoadministrada permite que los participantes completen el cuestionario a su ritmo conveniente, lo que puede fomentar la participación (Lefever et al., 2007)⁴⁹. Por último, se elimina cualquier preocupación social o de privacidad que los participantes puedan tener al responder a una entrevista con un investigador o en un grupo focal, lo que minimiza cualquier inclinación a proporcionar información socialmente aceptada, pero personalmente falsa (Tolmie et al., 2011)⁵⁰.

El cuestionario se basó en una plataforma en línea llamada *Qualtrics*. Su estructura constaba de tres partes principales. Primero, una breve presentación, así como el propósito del cuestionario. También se explica que los datos recabados tenían una finalidad puramente académica, y que la información recabada iba a ser tratada de forma confidencial asegurando su anonimato. En segundo lugar, se realiza a los participantes algunas preguntas sociodemográficas relevantes, como su género, edad, nacionalidad, años de experiencia en la enseñanza, experiencia en el extranjero y experiencia con alumnos refugiados. Finalmente, se mostraron las dos escalas para evaluar su nivel de inteligencia cultural, así como su actitud hacia los alumnos refugiados. Estas dos escalas se analizan con más detalle en los siguientes apartados.

A continuación, se describen las dos variables principales del trabajo, así como su operacionalización para efectos de la medición.

47 FOX, J.; MURRAY, C.; WARM, A. Conducting research using web-based questionnaires: Practical, methodological and ethical considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 2003, 6(2), 167-180.

48 ZOHRABI, M. Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 2013, 3(2), 254-262.

49 LEFEVER, S., DAL, M.; MATTHÍASDÓTTIR, Á. Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 2007, 38(4), 574-582.

50 TOLMIE, A.; MUIJS, D.; MCATEER, E. Quantitative Methods in Educational and Social Research Using SPSS. *McGraw-Hill*, 2011.

3.3.1. La Escala de Inteligencia Cultural

Esta escala (véase Anexo 1) fue creada por Ang & al. en 2007, denominada *The Cultural Intelligence Scale* (CQS) para medir la inteligencia cultural de la población general tomando en consideración las cuatro sub-facetos de la inteligencia cultural. Para efectos de este estudio, se utiliza la versión traducida al español y validada por Moyano et al. (2015)⁵¹ ya que la muestra está compuesta por profesores nativos españoles.

Esta escala consta de 20 ítems referentes a los cuatro factores de la CQ. Cuatro ítems se refieren a la CQ metacognitiva (p. ej., “Soy consciente de las diferencias culturales y pienso en ello cuando interactúo con personas de diferentes orígenes culturales”), seis de ellos miden la CQ cognitiva (p. ej., “Soy consciente de las diferencias y sistema económico de otras culturas”), cinco ítems tienen que ver con la CQ motivacional (p.ej. “Disfruto interactuar con personas de otras culturas”), y finalmente, cinco ítems se relacionan con la CQ conductual (p.ej. “Cambio mi comportamiento verbal, como el acento y el tono, cuando la situación me lo requiera”). Cada uno de los ítems está basado en una escala tipo Likert de 6 puntos que oscilan desde 1 (“muy en desacuerdo”) hasta 6 (“muy de acuerdo”).

Esta escala ha sido validada de forma cruzada a través de diferentes muestras alcanzando una buena fiabilidad (Ang, et al., 2007)⁵². El alfa de Cronbach para la escala completa fue de .70 y cada uno de los factores mostró una buena consistencia interna: CQ metacognitiva ($\alpha = .77$), CQ cognitiva ($\alpha = .834$), CQ motivacional ($\alpha = .77$) y

51 MOYANO, M.; TABERNERO, C.; MELERO-BOLAÑOS, M^a.; TRUJILLO MENDOZA, H. Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS). *Revista de Psicología Social*, 2015, 30, 182-216.

52 ANG, S.; VAN DYNE, L.; KOH, C.; NG, K.; TEMPLER, K.; TAY, C.; CHANDRASEKAR, N. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 2007, 3(3), 335-371.

CQ conductual ($\alpha = .84$). Por otro lado, la versión traducida al español también mostró una buena fiabilidad (Moyano et al., 2015)⁵³.

3.3.2. La Escala de Actitud hacia el Estudiante Refugiado

Esta escala (véase Anexo 2) en su versión original *The Refugee Student Attitude Scale* (RSAS) fue desarrollada por Sağlam y Kanbur en 2017 y examina las actitudes que tienen los maestros hacia los estudiantes refugiados en la clase. Esta escala está compuesta de 24 ítems con una puntuación en una escala tipo Likert de intervalo de 4 puntos que oscila entre 1 (“muy en desacuerdo”) y 4 (“muy de acuerdo”). Un ejemplo de ítem de esta escala es “Facilito la adaptación de los alumnos refugiados en el aula”.

Cabe mencionar, que la versión de la escala actual fue desarrollada en turco por Sağlam y Kanbur (2017)⁵⁴. Aunque dos años más tarde, Terzi et al. (2019)⁵⁵ crearon una versión en inglés. Actualmente, esta escala no cuenta con versión en español, por lo que se llevó a cabo la técnica de la traducción inversa.

Esta técnica, también conocida como retro-traducción, es un método que sirve para evaluar la calidad de una traducción traduciendo de vuelta al idioma original (Brislin, 1970). La retro-traducción fue creada por el psicólogo intercultural Richard W. Brislin en la década de los setenta y desde entonces es muy popular en los trabajos

53 MOYANO, M.; TABERNERO, C.; MELERO-BOLAÑOS, M^a.; TRUJILLO MENDOZA, H. Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS). *Revista de Psicología Social*, 2015, 30, 182-216.

54 SAĞLAM, H. İ.; İLKSEN KANBUR, N. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2017, 7(2), 310-323.

55 TERZI, R.; GÖÇEN, A.; ALTUN, B. Investigating Attitudes towards Refugee Students based on Several Variables: Revised Version of Refugee Student Attitude Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 2019, 9(3), 476-494.

de investigación⁵⁶. El objetivo de la misma es encontrar discrepancias entre el texto original y el texto traducido hasta dar con la versión final.

Dos amigos nativos españoles, con altos conocimientos de inglés y graduados en Filología Inglesa, nos ayudaron con el proceso. Para ello, solicitamos a uno de ellos que me tradujera la escala RSAS de inglés a español. Después, solicitamos al segundo traductor que escribiera al inglés la versión española del primer traductor. Finalmente, la versión original del instrumento de medición y su segunda traducción al inglés fueron comparadas para encontrar una equivalencia conceptual y semántica. Estas dos versiones fueron comparadas por los traductores, modificando la versión española tanto como fuese necesario. Una vez, que estas dos versiones eran congruentes, obtuvimos la versión final en español.

En términos de fiabilidad, esta escala ha mostrado una excelente consistencia interna. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Sağlam y Kanbur (2017)⁵⁷, estos investigadores alcanzaron un coeficiente de .91, mientras que en el trabajo que condujeron Terzi y Göçen (2019)⁵⁸ el alfa de Cronbach fue .92.

3.4. Fiabilidad de las escalas a través de análisis de consistencia interna

La *fiabilidad* es el grado en que un instrumento mide de la misma manera cada vez bajo las mismas condiciones y sujetos (Bryman & Cramer, 2005)⁵⁹. Por otro lado, la *consistencia interna* se refiere al

56 BRISLIN, R.; WORTHLEY, R.; MACNAB, B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 2006, 31(1), 40-55.

57 SAĞLAM, H. İ.; İLKSEN KANBUR, N. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2017, 7(2), 310-323.

58 TERZI, R.; GÖÇEN, A.; ALTUN, B. Investigating Attitudes towards Refugee Students based on Several Variables: Revised Version of Refugee Student Attitude Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 2019, 9(3), 476-494.

59 BRYMAN, A.; CRAMER, D. Quantitative Data Analyses with SPSS 12 and 13: A guide for social scientist. *Routledge*, 2005.

grado en que las respuestas son consistentes entre las variables dentro de una sola escala de medición (Kline, 2005)⁶⁰. La medida más utilizada para evaluar la consistencia interna es el alfa de Cronbach. Si el coeficiente Alpha es bajo, indica que la variable puede ser demasiado heterogénea y, por lo tanto, tener una baja validez interna (Santos, 1999)⁶¹. Un indicador aceptable de consistencia interna es .70 como lo indica Cronbach (1951)⁶².

Los instrumentos utilizados en nuestro estudio demostraron ser fiables. La escala de Inteligencia Cultural obtuvo una consistencia interna excelente en términos generales (.95). En relación con cada una de sus dimensiones, se alcanzó una consistencia buena en la dimensión CQ Cognitiva (.84) y CQ Comportamental (.86); y aceptable para el factor CQ Metacognitiva (.76) y CQ Motivacional (.70). Por otro lado, la fiabilidad de la Escala de Actitud hacia el Estudiante Refugiado fue buena (.89).

3.5. Diseño de técnicas de recolección de datos

Para recopilar los datos de este estudio utilizamos una técnica de muestreo no probabilística, denominada muestreo por conveniencia. Esta técnica de muestreo se caracteriza porque la muestra se obtiene de un grupo de individuos de fácil contacto para el investigador (Emerson, 2015)⁶³.

En el caso de este estudio, la muestra está compuesta por maestros de Educación Primaria Españoles. Como estamos estudiando el grado en Educación Primaria y hemos realizado prácticas en colegios

60 KLINE, R. B. Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.). *Guilford Press*, 2005.

61 SANTOS, J. A. R. Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Journal of Extension*, 1999, 37(2), 1-5.

62 CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 1951, 16, 297-334.

63 EMERSON, R. W. Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2015, 109(2), 164-168.

de Educación Primaria, fue bastante fácil contactar con compañeros y amigos que trabajan en el área.

El medio para contactarlos y distribuir el cuestionario online fue principalmente a través de dos de las redes sociales: WhatsApp y Facebook. El muestreo por conveniencia tiene la ventaja de ser una forma rápida de recopilar una cantidad relativamente grande de respuestas en poco tiempo (Emerson, 2015)⁶⁴.

La recopilación de datos tomó alrededor de un mes, desde mediados de marzo del 2022 hasta mediados de abril del 2022. Se registraron un total de 43 respuestas en Qualtrics. No obstante, 11 de ellas estaban incompletas, por lo que no se incluyen en la muestra final, resultando en un total de 32 respuestas válidas.

3.6. Muestra

La muestra final está conformada por 32 participantes españoles. 14 de ellos son hombres (43,75%) y 18 mujeres (56,25%) La edad media fue 26.09 años ($DT = 2.25$). Los participantes del estudio tienen una media de 23.44 meses de experiencia en educación ($DT = 12.49$) y pertenecían a diferentes menciones.

Tres de ellos se dedicaban a la atención a la diversidad, uno a audición y lenguaje, veintidós eran docentes de educación física, y seis enseñaban una lengua extranjera. Trece docentes indicaron haber vivido o estudiado en el extranjero al menos 6 meses, mientras que 19 de ellos no habían tenido estas experiencias. En relación con el manejo de idiomas, 10 de ellos sólo hablaban español, 17 señalaron hablar algún otro idioma a nivel avanzado y 5 de ellos hablaban dos idiomas además de su idioma nativo a nivel avanzado.

En relación con las relaciones sociales con extranjeros, 13 de los docentes revelaron tener al menos un familiar o amigo cercano de

64 EMERSON, R. W. Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2015, 109(2), 164-168.

origen extranjero, mientras que 19 de ellos no. Finalmente, ninguno de los maestros participantes había trabajado con estudiantes refugiados durante su carrera profesional.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los análisis descriptivos de la escala CQS que mide el grado de inteligencia cultural de los profesores en la Tabla 1.

Tabla 1. *Análisis Descriptivos de los Ítems de la Escala CQS*

Ítem		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Me</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
CQmet1	Soy consciente del conocimiento cultural que uso cuando interactúo con personas con fondos culturales diferentes	5.00	1.11	5	3	7
CQmet2	Adapto mi conocimiento cultural cuando interactúo con personas de una cultura que no me es familiar	5.16	.81	5	4	7
CQmet3	Soy consciente del conocimiento cultural que aplico en las interacciones interculturales	5.44	1.24	6	3	7
CQmet4	Compruebo la precisión de mi conocimiento cultural cuando interactúo con personas de diferentes culturas	4.72	1.35	4.5	3	7
CQcog5	Conozco los sistemas legales y económicos de otras culturas	5.47	1.24	6	4	7
CQcog6	Conozco las reglas (vocabulario, gramática, etc.) de otros idiomas	5.41	.50	5	5	6
CQcog7	Conozco los valores culturales y las creencias religiosas de otras culturas	4.75	1.27	5	3	7
CQcog8	Conozco los sistemas de matrimonio de otras culturas	5.16	.88	5	3	7
CQcog9	Conozco las artes y manualidades de otras culturas	5.06	1.48	5	3	7

CQcog10	Conozco las reglas para expresar comportamientos no verbales de otras culturas	5.12	.98	5	4	7
CQmot11	Me gusta interactuar con personas de diferentes culturas	4.38	1.31	4	3	6
CQmot12	Confío en que puedo interactuar con la población local en una cultura que no me es familiar	4.59	1.04	5	3	6
CQmot13	Estoy seguro de que puedo manejar el estrés que supone adaptarme a una cultura que es nueva para mí	4.66	1.15	5	3	7
CQmot14	Me gusta vivir en culturas que no me son familiares	5.44	1.08	6	3	7
CQmot15	Confío en que puedo acostumbrarme a las condiciones de compra en una cultura diferente	5.12	1.50	5.5	3	7
CQcom16	Cambio mi comportamiento verbal (acento, tono) cuando una interacción intercultural lo requiere	4.97	.74	5	3	6
CQcom17	Empleo pausas y silencios para adaptarme a diferentes situaciones interculturales	4.59	1.27	4	3	7
CQcom18	Varío mi ritmo de habla cuando una situación intercultural lo requiere	4.44	1.22	4	3	7
CQcom19	Cambio mi comportamiento no verbal cuando una situación intercultural lo requiere	4.94	1.05	5	3	6
CQcom20	Altero mis expresiones faciales cuando una situación intercultural lo requiere	5.62	1.21	5	4	7

Nota. $N = 32$. Los ítems han sido codificados según al factor al que pertenecen. Así, “met” se refiere a metacognitiva, “cog” a cognitiva, “mot” a motivacional y “com” a comportamental.

En segundo lugar, se llevan a cabo los análisis descriptivos de los ítems de la escala RSAS que mide la actitud de los profesores hacia los alumnos refugiados. Los resultados se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. *Análisis Descriptivos de los Ítems de la Escala RSAS*

Ítem		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Me</i>	<i>Min</i>	<i>Máx</i>
RSAS1	Me acerco a los estudiantes refugiados sin prejuicios	3.06	.76	3	2	4
RSAS2	Soy tolerante con los estudiantes refugiados que tienen dificultades para adaptarse	3.09	.78	3	2	4
RSAS3	Intento entender a los estudiantes refugiados	3.00	.80	3	2	4
RSAS4	Intento dedicar suficiente tiempo a los estudiantes refugiados	3.47	.62	4	2	4
RSAS5	Apoyo los servicios educativos para estudiantes refugiados	2.78	.71	3	2	4
RSAS6	Trato a los estudiantes refugiados como trato a otros estudiantes	3.31	.90	4	2	4
RSAS7	Me esfuerzo por motivar a los estudiantes refugiados en las clases	3.25	.72	3	2	4
RSAS8	Hago que mis estudiantes se comporten bien con los estudiantes refugiados	3.03	.74	3	2	4
RSAS9	Apoyo a los estudiantes refugiados para que desarrollen habilidades básicas	3.53	.57	4	2	4
RSAS10	Hago que mis estudiantes jueguen con los estudiantes refugiados	3.03	.69	3	2	4

RSAS11	Me preocupo por la educación de los estudiantes refugiados	3.22	.66	3	2	4
RSAS12	Hago que las familias de otros estudiantes muestran actitudes positivas hacia los estudiantes refugiados	3.16	.77	3	2	4
RSAS13	Me preocupo por satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes refugiados	3.47	.51	3	3	4
RSAS14	Me preocupo porque los estudiantes estén contentos de estar con estudiantes refugiados	3.16	.77	3	2	4
RSAS15	Me preocupo porque los estudiantes refugiados asistan a la escuela regularmente	2.84	.72	3	2	4
RSAS16	Intento que el tiempo que dedico a los estudiantes refugiados sea suficiente	3.16	.88	3	2	4
RSAS17	Intento que los alumnos refugiados sean competentes en la escuela	3.22	.66	3	2	4
RSAS18	Hago que los estudiantes refugiados se adaptan a la clase	3.06	.80	3	2	4
RSAS19	Hago que los estudiantes se comportan de manera positiva hacia los estudiantes refugiados	3.12	.79	3	2	4
RSAS20	Trato de guiar y mentorizar a los estudiantes refugiados	3.62	.49	4	3	4

RSAS21	Facilito la adaptación de los alumnos refugiados en el aula	3.03	.74	3	2	4
RSAS22	No tengo dificultad para comunicarme con estudiantes refugiados	3.53	.57	4	2	4
RSAS23	Creo que soy competente en la educación de estudiantes refugiados	3.03	.69	3	2	4
RSAS24	La diferencia de idioma de los estudiantes refugiados no es un problema para mí	3.22	.66	3	2	4

Nota. $N = 32$.

Tras estos análisis descriptivos se puede observar que la media en las puntuaciones en ambas escalas es bastante alta, lo que significa que los profesores obtuvieron una buena inteligencia cultural y una actitud positiva hacia los estudiantes refugiados. También, es notable que la desviación típica no es muy alta, lo que sugiere que las respuestas no difieren demasiado de la media, es decir, que los participantes contestaron de manera similar al cuestionario.

También se analizan los descriptivos de las variables y los factores que conforman estas. La Tabla 3 muestra las medias, desviaciones típicas de cada variable y sus factores, así como las correlaciones entre ellas y su grado de significación.

Tabla 3. *Medias, Desviaciones Típicas y Correlaciones de las Variables del Estudio y sus Factores*

Factor	M	DT	1	2	3	4	5
1. CQ	5.00	.82					
2. CQ metacognitiva	5.08	.87	0.96**				
3. CQ cognitiva	5.16	.82	0.96**	0.86**			
4. CQ motivacional	4.84	.83	0.96**	0.86**	0.86**		
5. CQ comportamental	4.91	.89	0.97**	0.89**	0.85**	0.88**	
6. Actitud del Profesor	3.18	.38	0.69**	0.62**	0.72**	0.64**	0.65**

Nota. $N = 32$, * significa $p > .05$, ** significa $p > .01$

Antes de llevar a cabo los análisis inferenciales, en este caso regresiones, se ejecutan cuatro supuestos como está recomendado por Osborne y Waters (2002). Estos son: la normalidad, la relación lineal, additividad y multicolinealidad y la homocedasticidad. Todos ellos fueron aprobados.

Para testar la hipótesis, llevamos a cabo un modelo de regresión lineal para predecir el efecto de la inteligencia cultural de los profesores sobre sus actitudes hacia los estudiantes refugiados. La ecuación de dicha regresión fue estadísticamente significativa $F_{(1, 30)}=26.97$, $p = .001$, $\beta=5.18$. El valor de la R^2 fue de .47, lo que significa que el 47% del cambio de la puntuación en las actitudes de los profesores puede ser explicado por su grado de IQ.

Para probar la hipótesis en los diferentes factores de la CQ, se analiza cada una de las facetas de la IQ por separado a través de relaciones lineales. Los resultados fueron los siguientes:

- En relación a la CQ metacognitiva, la ecuación de dicha regresión fue estadísticamente significativa $F_{(1, 30)}=19.02$, $p = .001$, $\beta-1=5.71$. El valor de la R^2 fue de .37, lo que significa que el 37% del cambio de la puntuación en las actitudes de los profesores puede ser explicado por su grado de IQ.
- En segundo lugar, al testar la CQ cognitiva, la ecuación de dicha regresión fue estadísticamente significativa $F_{(1, 30)}=31.84$, $p = .001$, $\beta-1=4.91$. El valor de la R^2 fue de .50, lo que significa que el 50% del cambio de la puntuación en las actitudes de los profesores puede ser explicado por su grado de IQ.
- En tercer lugar, evalué la CQ motivacional, la ecuación de dicha regresión fue estadísticamente significativa $F_{(1, 30)}=20.31$, $p = .001$, $\beta-1=5.68$. El valor de la R^2 fue de .38, lo que significa que el 38% del cambio de la puntuación en las actitudes de los profesores puede ser explicado por su grado de IQ.

Tras realizar los diferentes análisis estadísticos podemos concluir que la hipótesis queda aprobada. Por lo tanto, los maestros con una mayor inteligencia cultural (CQ metacognitiva, CQ cognitiva, CQ motivacional y CQ comportamental), muestran una actitud más favorable hacia los estudiantes refugiados.

4. CONCLUSIONES

La inteligencia cultural y los niños refugiados, son dos temas muy actuales hoy en día. Nuestro estudio tiene como objetivo principal estudiar si el grado de inteligencia cultural presentaba cierto impacto en las actitudes que tomen los profesores de primaria españoles en relación a los alumnos refugiados.

Para ello, se ha llevado a cabo un estudio transversal en el que se distribuyó un cuestionario en línea durante los meses de marzo y abril. Este cuestionario constaba de una serie de preguntas demográficas y las dos escalas principales del estudio, *The Refugee Student*

Attitude Scale (RSAS) para medir el grado de IQ, y la *The Refugee Student Attitude Scale* (RSAS) para evaluar la actitud de los profesores hacia los estudiantes refugiados. Se elaboró un proceso de traducción inversa para crear una versión al español de la última escala. Todas las escalas obtuvieron una confiabilidad aceptable, por lo tanto, los instrumentos mostraron una buena validez interna.

Después de aplicar algunos análisis estadísticos para averiguar las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre variables, se realizaron una serie de regresiones lineales para testar la hipótesis: la CQ (CQ metacognitiva, CQ cognitiva, CQ motivacional y CQ comportamental) predecirían una mejor actitud de los profesores de primaria españolas hacia los alumnos refugiados. Los resultados aprobaron la hipótesis y, por lo tanto, podemos concluir que una mayor CQ (CQ metacognitiva, CQ cognitiva, CQ motivacional y CQ comportamental) predice una mejor y más proactiva actitud de los docentes hacia los estudiantes refugiados.

Este estudio tiene algunas limitaciones y los resultados obtenidos deben interpretarse considerando las mismas. Las principales limitaciones tienen que ver fundamentalmente con la técnica de muestreo, el tamaño de la muestra y cuestiones de deseabilidad social.

La primera limitación de este estudio está relacionada con la técnica de muestreo no probabilístico que se utilizó, lo que puede afectar la validez externa de este estudio. A través de un muestreo por conveniencia se pudo contactar con algunos de los compañeros de profesión, así como con antiguos compañeros de Universidad y, por lo tanto, es difícil saber en qué medida los datos recopilados y analizados correspondientes a este grupo pueden representar a la población de profesores españoles en general.

Otra limitación de este estudio tiene que ver con el tamaño de la muestra de 32 participantes. Como consecuencia, este número reducido de respuestas registradas puede disminuir el poder estadístico de este estudio y afectar su validez interna.

La última limitación remarcable en este estudio tiene que ver con la herramienta utilizada para recopilar información. Se utilizó una

encuesta en línea para recopilar datos. Este instrumento puede dar lugar a cierto sesgo de deseabilidad social, ya que los participantes pueden tratar de responder según lo que piensan o consideran que es más aceptable socialmente, y no lo que realmente opinan ellos. Como resultado, las respuestas pueden estar de cierto modo sesgadas y no representar las percepciones reales de los sujetos, lo que también puede tener un efecto decreciente en la validez interna de la investigación.

Las futuras líneas de investigación podrían tener en consideración algunas de las variables demográficas: género de los docentes, edad, nacionalidad, experiencia en el campo educativo, mención de especialización, años que han vivido en países extranjeros, número de idiomas que hablan a nivel avanzado, contacto con personas extranjeras y experiencia con alumnos refugiados.

Otras variables que se pueden tener en cuenta pueden ser la personalidad del profesor, su motivación por su profesión, su bienestar psicológico, o algunos otros datos demográficos del docente, como su área geográfica. Por otro lado, las características de los estudiantes que se pueden considerar como el número de estudiantes refugiados en el colegio, la edad de los alumnos o el rendimiento de los mismos.

Finalmente, algunos factores contextuales respecto a las instituciones también pueden influir en estas relaciones, algunos aspectos a considerar serían el tipo de escuela, el tamaño de la misma, la metodología de enseñanza o los estilos culturales y de liderazgo de la organización educativa.

También se pueden considerar algunas variables moderadoras, como los años que han vivido en el extranjero o el número de idiomas que hablan los profesores.

Finalmente, se podría testar la relación entre estas variables en diferentes muestras. Por ejemplo, en otros países y realizar estudios transculturales donde podamos comparar las similitudes y diferencias entre culturas, y ver si CQ tiene un menor o mayor efecto en

aquellas culturas nacionales que son muy multiculturales. Otra sugerencia es realizar estudios longitudinales donde se pueda medir el desarrollo de los niveles de CQ de los docentes a lo largo del tiempo y ver si, el trabajar con alumnos refugiados, revierte en unos mayores niveles de este tipo de inteligencia y así, de la actitud que desarrollan con ellos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANG, S.; VAN DYNE, L.; KOH, C.; NG, K.; TEMPLER, K.; TAY, C.; CHANDRASEKAR, N. Cultural Intelligence: Its Measurement and Effects on Cultural Judgment and Decision Making, Cultural Adaptation and Task Performance. *Management and Organization Review*, 2007, 3(3), 335-371.
- ANG, S.; VAN DYNE, L.; TAN, M. L. Cultural intelligence, in: Sternberg, R. J., Kaufman, S. B. (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press, 2011, pp. 582-602.
- ANGELIDOU, G.; AGUADED-RAMÍREZ, E. M.; RODRÍGUEZ-SABIOTE, C. Design and Validation of a Scale Measuring Attitudes toward Refugee Children. *Sustainability*, 2019, 11(10), 2797.
- ANGELIDOU, G.; BARTOLOMEI-TORRES, P.; MORENO, E. Análisis de la Intervención llevada a cabo con los Menores Refugiados No Acompañados (MERNAs). *Journal of New Approaches in Educational Research*, 2018, 7, 124-133.
- ANNAN, K. The causes of conflict and the promotion of durable peace and sustainable development in Africa. *African Renaissance*, 2004, vol. 1, no 3, p. 9-42.
- BANDURA, A.; BRYANT, J.; ZILLMANN, D.; Media effects: Advances in theory and research. *Social cognitive theory of mass communication*, 2002, p. 121-153.
- BANKS, J.; COCHRAN-SMITH, M.; MOLL, L.; RICHERT, A.; ZEICHNER, K.; LEPAGE, P.; DUFFY, H.; WITH MCDONALD, M. Teaching diverse learners. Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do. En: *L. Darling-Hammond & J. Bransford*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 232-274.
- BRISLIN, R.; WORTHLEY, R.; MACNAB, B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group & Organization Management*, 2006, 31(1), 40-55.

- BRYMAN, A.; CRAMER, D. Quantitative Data Analyses with SPSS 12 and 13: A guide for social scientist. *Routledge*, 2005.
- CRESWELL, J. W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. *Sage Publications*, 2009.
- CRONBACH, L. J. Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometrika*, 1951, 16, 297-334.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.
- EARLEY, C. P.; ANG, S. Cultural intelligence: Individual interactions across cultures. Stanford: Stanford Business Books, 2003.
- EMERSON, R. W. Convenience Sampling, Random Sampling, and Snowball Sampling: How Does Sampling Affect the Validity of Research? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 2015, 109(2), 164-168.
- EVASIUK, A. The Impact of Facebook Use on Romantic Relationships Offline. *University of Lethbridge*, 2016.
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive - developmental inquiry. *American Psychologist*, 1979, 34(10), 906-911.
- FOX, J.; MURRAY, C.; WARM, A. Conducting research using web-based questionnaires: Practical, methodological and ethical considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 2003, 6(2), 167-180.
- FREIXAS, C.; ABBOTT, M. Does Anyone Really Want Integration? A Discussion on the Desirability of Integration as a Mitigation Goal. En: *Segregation by Design*. Springer, Cham, 2019, p. 281-343.
- GAY, L. R.; MILLS, G. E.; AIRASIAN, P. W. Educational Research: Competencies for Analysis and Applications (9th ed.). *Prentice Hall*, 2009.
- GIL, J.; JOHNSON, P. *Research Methods for Managers* (4th ed.). *Sage publishing*, 2010.
- GINÉ, C. Inclusión y sistema educativo. En: *III Congreso. Atención a la diversidad en el sistema educativo*. Universidad de Salamanca: INICO, 2001.
- GUDYKUNST, W. B.; TING-TOOMEY, S. Culture and Interpersonal Communication. *American behavioral scientist*, 1988, 31(3), p. 384-400.
- HALL, E. T. The silent language. *Anchor books*, 1959, vol. 948.
- KLARENBECK, L. M. Reconceptualising integration as a two-way process. *Migration Studies*, 2021, 9(3), 902-921.
- KLING, R. B. Methodology in the Social Sciences. Principles and Practice of Structural Equation Modeling (2nd ed.). *Guilford Press*, 2005.

- KOLB, B. *Marketing Research for Non-profit, Community and Creative Organizations: How to improve your product, find customers and effectively promote your message* (1st ed.). Elsevier, 2008.
- LEFEVER, S., DAL, M.; MATTHÍASDÓTTIR, Á. Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 2007, 38(4), 574-582.
- MORRICE, L. The promise of refugee lifelong education: A critical review of the field. *International Review of Education*, 2021, 67, 851-869.
- MOYANO, M.; TABERNERO, C.; MELERO-BOLAÑOS, M^a.; TRUJILLO MENDOZA, H. Spanish version of the Cultural Intelligence Scale (CQS). *Revista de Psicología Social*, 2015, 30, 182-216.
- NACIONES UNIDAS, Carta de las Naciones Unidas, 24 de octubre de 1945, 1 UNTS XVI, disponible en: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf [acceso el 1 de agosto de 2022].
- NACIONES UNIDAS, Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, 28 de julio de 1951, disponible en: <http://www.acnur.org/5b0766944.pdf> [acceso el 1 de agosto de 2022].
- PLENER, P.; GROSCWITZ, R.; BRÄHLER, E.; SUKALE, T.; FEGERT, J. Unaccompanied refugee minors in Germany: attitudes of the general population towards a vulnerable group. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2017, 26(6), 733-742.
- QUINTANAR-SARELLANA, R. Culturally relevant teacher preparation and teachers' perceptions of the language and culture of linguistic minority students. *Preparing teachers for cultural diversity*, 1997, p. 40-52.
- RICHARD, A.; VICTOR, N. Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International migration review*, 1997, 31, 4.
- ROMERO-AROCA, P.; GARCÍA, C.; GONZÁLEZ-LÓPEZ, J. Estadística descriptiva e inferencial. En: *Pedro Beneyto Martín, De la idea a la publicación científica manual de investigación clínica*. Madrid: Sociedad Española de Oftalmología, 2013, p.166-176.
- SAĞLAM, H. İ.; İLKSEN KANBUR, N. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2017, 7(2), 310-323.
- SANTOS, J. A. R. Cronbach's Alpha: A Tool for Assessing the Reliability of Scales. *Journal of Extension*, 1999, 37(2), 1-5.
- SCHINKEL, W. Against "Immigrant Integration": for an End to Neocolonial Knowledge Production. *Comparative Migration Studies*, 2018, 6(1). 1-17.
- SCHMIDT, F.; HUNTER, J. Select on Intelligence. *The Blackwell Handbook of Principles of Organizational Behavior*, 2000, 3-14.

- SEVERIENS, S.; WOLFF, R. A comparison of ethnic minority and majority students: social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education*, 2008, 33(3), 253-266.
- SMITH, C. N.; DAINTY, P. The context of doctoral research. *The Management Research Handbook*, 1991, p. 215-226.
- STERNBERG, R. J.; DETTERMAN, D. K. What is Intelligence? *Contemporary Viewpoints on its Nature and Definition*. Norwood: Ablex, 1986.
- SUHARLI, S.; ANDRIANI, N.; FATMAWATI, F.; SURYANI, E.; MERDEKAWATI, A. The Implementation of Social Studies Learning Model Based on Cultural Intelligence. En: *2nd Annual Conference on Education and Social Science (ACCESS 2020)*. Atlantis Press, 2021. p. 431-436.
- TERZI, R.; GÖÇEN, A.; ALTUN, B. Investigating Attitudes towards Refugee Students based on Several Variables: Revised Version of Refugee Student Attitude Scale. *Sakarya University Journal of Education*, 2019, 9(3), 476-494.
- TINTO, V. Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 1975, 45, 89-125.
- TOLMIE, A.; MUIJS, D.; MCATEER, E. Quantitative Methods in Educational and Social Research Using SPSS. *McGraw-Hill*, 2011.
- TRIANDIS, H. *Culture and social behavior*. McGraw-Hill, 1994.
- TRIANDIS, H. *Cultural Intelligence in Organizations*. Group & Organization Management - Group Organ Manage, 2006.
- VOGT, P. W. *Quantitative Research Methods* (4th ed.). Sage Publishing, 2011.
- ZOHRABI, M. Mixed method research: Instruments, validity, reliability and reporting findings. *Theory and Practice in Language Studies*, 2013, 3(2), 254-262.

6. ANEXOS

6.1. Anexo 1. Escala de Inteligencia Cultural (CQS)

Lee cada frase y califícala según describa sus capacidades con mayor exactitud siendo 1 “muy en desacuerdo” y 6 “muy de acuerdo”:

- CQmet1** Soy consciente del conocimiento cultural que uso cuando interactúo con personas con fondos culturales diferentes
- CQmet2** Adapto mi conocimiento cultural cuando interactúo con personas de una cultura que no me es familiar
- CQmet3** Soy consciente del conocimiento cultural que aplico en las interacciones interculturales
- CQmet4** Compruebo la precisión de mi conocimiento cultural cuando interactúo con personas de diferentes culturas
- CQcog5** Conozco los sistemas legales y económicos de otras culturas
- CQcog6** Conozco las reglas (vocabulario, gramática, etc.) de otros idiomas
- CQcog7** Conozco los valores culturales y las creencias religiosas de otras culturas
- CQcog8** Conozco los sistemas de matrimonio de otras culturas
- CQcog9** Conozco las artes y manualidades de otras culturas
- CQcog10** Conozco las reglas para expresar comportamientos no verbales de otras culturas
- CQmot11** Me gusta interactuar con personas de diferentes culturas
- CQmot12** Confío en que puedo interactuar con la población local en una cultura que no me es familiar
- CQmot13** Estoy seguro de que puedo manejar el estrés que supone adaptarme a una cultura que es nueva para mí
- CQmot14** Me gusta vivir en culturas que no me son familiares
- CQmot15** Confío en que puedo acostumbrarme a las condiciones de compra en una cultura diferente
- CQcom16** Cambio mi comportamiento verbal (acento, tono) cuando una interacción intercultural lo requiere
- CQcom17** Empleo pausas y silencios para adaptarme a diferentes situaciones interculturales
- CQcom18** Varío mi ritmo de habla cuando una situación intercultural lo requiere

CQcom19 Cambio mi comportamiento no verbal cuando una situación intercultural lo requiere

CQcom20 Altero mis expresiones faciales cuando una situación intercultural lo requiere

Nota. CQmet se refiere a los ítems que conforman la dimensión “metacognición”, CQcog “cognición”, CQmot “motivacional” y CQcom “comportamental”.

6.2. Anexo 2. Escala de Actitud hacia el Estudiante Refugiado (RSAS)

Conteste a las siguientes afirmaciones en una escala del 1 al 4 (siendo 1 muy en desacuerdo, 2 muy de acuerdo, 3 muy de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo) en relación a los estudiantes refugiados. Si nunca has trabajado con ellos, piensa en cómo actuarías si tuvieras alumnos refugiados en la clase.

RSAS1 Me acerco a los estudiantes refugiados sin prejuicios

RSAS2 Soy tolerante con los estudiantes refugiados que tienen dificultades para adaptarse

RSAS3 Intento entender a los estudiantes refugiados

RSAS4 Intento dedicar suficiente tiempo a los estudiantes refugiados

RSAS5 Apoyo los servicios educativos para estudiantes refugiados

RSAS6 Trato a los estudiantes refugiados como trato a otros estudiantes

RSAS7 Me esfuerzo por motivar a los estudiantes refugiados en las clases

RSAS8 Hago que mis estudiantes se comporten bien con los estudiantes refugiados

RSAS9 Apoyo a los estudiantes refugiados para que desarrollen habilidades básicas

RSAS10 Hago que mis estudiantes jueguen con los estudiantes refugiados

RSAS11 Me preocupo por la educación de los estudiantes refugiados

RSAS12 Hago que las familias de otros estudiantes muestran actitudes positivas hacia los estudiantes refugiados

RSAS13 Me preocupo por satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes refugiados

RSAS14 Me preocupo porque los estudiantes estén contentos de estar con estudiantes refugiados

- RSAS15** Me preocupo porque los estudiantes refugiados asistan a la escuela regularmente
- RSAS16** Intento que el tiempo que dedico a los estudiantes refugiados sea suficiente
- RSAS17** Intento que los alumnos refugiados sean competentes en la escuela
- RSAS18** Hago que los estudiantes refugiados se adaptan a la clase
- RSAS19** Hago que los estudiantes se comportan de manera positiva hacia los estudiantes refugiados
- RSAS20** Trato de guiar y mentorizar a los estudiantes refugiados
- RSAS21** Facilito la adaptación de los alumnos refugiados en el aula
- RSAS22** No tengo dificultad para comunicarme con estudiantes refugiados
- RSAS23** Creo que soy competente en la educación de estudiantes refugiados
- RSAS24** La diferencia de idioma de los estudiantes refugiados no es un problema para mí