TESIS

DOCTORAL

LA TOMA DE PERSPECTIVA EN EL CONTROL DEL SESGO INTERGRUPAL: VARIABLES MODULADORAS DE TIPO INDIVIDUAL Y PAUTAS PEDAGÓGICAS

La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupal: variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

HUGO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

HUGO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

CÓRDOBA, 2011

TITULO: *La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupal: variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas*

AUTOR: *Hugo González González*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2011
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

ISBN-13: 978-84-694-4759-8

Universidad de Córdoba

Departamento de Educación

TESIS DOCTORAL

LA TOMA DE PERSPECTIVA EN EL CONTROL DEL SESGO INTERGRUPAL: VARIABLES MODULADORAS DE TIPO INDIVIDUAL Y PAUTAS PEDAGÓGICAS

Para aspirar al grado de Doctor por la Universidad de Córdoba de

D. Hugo González González

Vº Bº del Director:

Dr. D. José Luis Álvarez Castillo

CÓRDOBA, 2011

TÍTULO DE LA TESIS: La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupal: variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas

DOCTORANDO: HUGO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La presente tesis realiza aportaciones muy significativas en el ámbito de investigación de las técnicas de reducción del sesgo intergrupal, destacándose seis rasgos que la configuran como un trabajo riguroso y sistemático que hace avanzar el conocimiento científico sobre el objeto citado:

1. La fundamentación teórica es muy sólida, encontrándose los conceptos muy bien estructurados, lo que da como resultado una coherencia interna sobresaliente. La amplitud de la bibliografía (más de 900 referencias citadas), su actualización (por ejemplo, 133 referencias corresponden a los dos últimos años) y calidad (la inmensa mayoría se han divulgado en publicaciones periódicas a las que se asigna un elevado factor de impacto en el Journal Citation Reports) avalan la consistencia del marco teórico.

2. Los objetivos que se han perseguido y alcanzado no sólo poseen relevancia teórica, sino también aplicada en el campo de la educación. Se valora especialmente que el doctorando haya planificado la investigación tomando en consideración la necesidad de transferir sus resultados y conclusiones a una dimensión práctica: el diseño e implementación de programas de formación de educadores en relación con competencias cognitivo-motivacionales de tratamiento de la diversidad. Este es un problema enormemente pertinente en la educación planificada, que se desarrolla, en la mayor parte de los países desarrollados, en contextos de diversidad nacional, cultural, étnica, etc.

3. No debe tampoco obviarse el vínculo entre los dos aspectos anteriores. El interés aplicado del doctorando deriva, en buena parte, de su rigurosa revisión de la literatura. Una exigencia básica que se plantea en ésta es la de que la investigación sobre reducción de la estereotipia y el prejuicio derive en un impacto social en mayor medida de lo que lo ha hecho hasta ahora. Por este motivo, se juzga muy positivamente que la tesis no finalice con las conclusiones y discusión, sino que se haya incluido un esbozo de pautas pedagógicas que traducen aplicadamente los resultados de la investigación

básica. Luego no se hace caso omiso de las conclusiones de la literatura, sino que el doctorando se las cree y las aplica.

4. Asimismo, se valora enormemente la sistematización de objetivos, variables e hipótesis, a pesar de que el elevado número de todos estos elementos añadía cierta complejidad al trabajo. Sorprende la claridad de la estructura y de la secuencia con que se presentan dichos elementos, pero también los resultados y las conclusiones y discusión, manteniéndose la coherencia entre todos estos apartados (es decir, en todos ellos se percibe una correspondencia exacta en relación a la siguiente secuencia de objetivos científicos: descripción, explicación, predicción y moderación).

5. La metodología es impecable y cuenta con un notable nivel de sofisticación. Se destacarían especialmente dos factores: 1) las medidas han sido cuidadas, tanto en su elección o diseño como en su formato de aplicación –basadas en soporte informático–, y esto es especialmente cierto en el caso de las medidas implícitas, para las que se usa el Test de Asociación Implícita, que se construye con el software DirectRT (es decir, se combina una prueba compleja con una herramienta informática que supone un nivel de formación considerable en el empleo de la misma); y 2) los análisis estadísticos están muy bien culminados, apreciándose un grado de refinamiento que habitualmente no se observa en la literatura de investigación (por ejemplo, distintos indicadores del tamaño del efecto, análisis de los efectos simples que siguen a la detección de interacción en los ANOVAs, análisis mediacional, etc.).

6. Los resultados son innovadores en varios sentidos. Por una parte, no se identifican con los obtenidos en muestras norteamericanas, lo que conduce al planteamiento de hipótesis culturales que hasta ahora no se habían sugerido en la investigación sobre la toma de perspectiva como técnica de reducción del sesgo intergrupal. En segundo lugar, se identifican condiciones consistentes en las que las estrategias evaluadas son efectivas, y este hecho representa una aportación teórica y práctica de gran valor en relación con el objetivo aplicado de la investigación. Por último, se diseña un tipo de manipulación basada en desempeño de roles cuyo potencial de reducción del prejuicio no se había evaluado experimentalmente hasta el momento, obteniéndose unos resultados moderados, pero muy significativos.

Junto a estos aspectos destacables de la tesis, ha de señalarse que la misma ya ha comenzado a generar diversas producciones. Se aporta como indicio de calidad un artículo en la Revista de Ciencias de la Educación, pero el doctorando también cuenta con publicaciones en formato digital, un capítulo de libro en prensa en una editorial nacional de prestigio (Graó) y varios *papers* en congresos nacionales e internacionales (por ejemplo, los organizados por la European Educational Research Association y por la European Federation of Psychologists' Associations).

En resumen, tanto la evaluación interna de la calidad de la tesis como sus indicios externos de productividad permiten concluir que el trabajo doctoral reúne todas las condiciones exigidas a este tipo de resultado académico dirigido al logro del grado de Doctor.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, _3_ de ___Marzo__ de __2011____

Firma del director
Fdo.:__JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO_

Nadie nace odiando a otra persona a causa del color de su piel, su origen o su religión. Las personas tienen que aprender a odiar y, si pueden aprender a odiar, puede enseñárselas a amar, porque el amor llega de forma más natural al corazón humano que su opuesto.

NELSON MANDELA, en su investidura como Presidente de Sudáfrica, 1994.

A mi familia y amigos por su paciencia y apoyo.

En primer lugar quiero agradecer a mi director de tesis su dedicación y amistad.

Mi agradecimiento también a todos los compañeros y compañeras del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba que tanto me han apoyado.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 7

SECCIÓN I. MARCO TEÓRICO: EDUCACIÓN Y SESGO INTERGUPAL ... 15

CAPÍTULO 1. SOCIEDAD PLURAL Y FORMACIÓN DE EDUCADORES INTERCULTURALISTAS 17

1.1. Aproximación demográfica 18

1.2. Políticas migratorias, de inclusión y educativas en la sociedad multicultural 26

1.3. La formación de educadores para la multiculturalidad 36

CAPÍTULO 2. LA PRESENCIA Y FUNCIONALIDAD DEL SESGO INTERGRUPAL EN EDUCACIÓN 43

2.1. La amenaza del estereotipo en contextos académicos 45

2.2. La estereotipia y el prejuicio en la infancia 58

2.3. Contenido del sesgo intergrupal en ámbitos educativos, y prácticas asociadas 61

2.4. Estereotipos y profecías que se autocumplen 67

CAPÍTULO 3. EL SESGO INTERGRUPAL: CONCEPTO, ORIGEN, MANTENIMIENTO Y MODELOS REPRESENTACIONALES 77

3.1. ¿Qué son los estereotipos? 78

3.2. El prejuicio y la discriminación 80

3.3. Teorías sobre la formación y mantenimiento de estereotipos y prejuicios 86

3.4. La aproximación cognitiva al estudio del sesgo intergrupal: modelos representacionales, activación y aplicabilidad 109

3.4.1. Modelos representacionales 109

3.4.2. Activación y aplicación del conocimiento estereotipado 118

CAPÍTULO 4. AUTOMATIZACIÓN Y CONTROL DE ESTEREOTIPOS Y PREJUICIOS 125
4.1. Automatización de la activación y uso de los estereotipos y prejuicios 126
4.2. Inhibición de la activación y aplicación de los estereotipos y prejuicios 151
4.2.1. Diferencias individuales y situacionales 152
4.2.2. Supresión del uso de estereotipos y prejuicios en la cognición 170
4.2.3. La desautomatización de la activación y uso de estereotipos y prejuicios 176
4.2.4. El control de la atención puede inhibir la activación de los estereotipos 178
4.2.5. La activación de disposiciones mentales ("mindsets") 184
4.2.6. El entrenamiento en conductas de aproximación 184
4.2.7. La activación de constructos alternativos 185
4.2.8. Las metas contraestereotípicas en el control preconsciente de la activación de estereotipos y prejuicios 192

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIAS CLÁSICAS DE CAMBIO DEL SESGO INTERGRUPAL 203
5.1. El cambio en el sesgo intergrupal desde enfoques cognitivos 205
5.1.1. Posibilidad de cambio del sesgo intergrupal 205
5.1.2. Modelos cognitivos de cambio 208
5.2. La hipótesis del contacto 220

CAPÍTULO 6. FUNDAMENTACION TEÓRICA DE LA ESTRATEGIA AUTORREGULADORA EVALUADA 233
6.1. La toma de perspectiva 234
6.2. Psicodrama – *Role Playing* 243
6.2.1. Recursos técnicos 247
6.2.2. Cambio de roles e inversión de roles: *role playing* 248
6.2.3. Investigación en torno al *role playing* 250
6.2.4. Modelo teórico combinado: *role playing*, teoría de emociones intergrupo e hipótesis del contacto de Allport 254
6.3. Variables potencialmente moduladoras 256

SECCIÓN II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA A LA VALIDACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE CONTROL DEL SESGO INTERGRUPAL EN PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN FORMACIÓN 267

CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DE LA SERIE EXPERIMENTAL 269

7.1. Objetivos 270

7.2. Hipótesis 273

7.3. Método 278

7.4. La medida de la estereotipia y el prejuicio 279

7.4.1. Aproximación a la diversidad de medidas de la estereotipia y el prejuicio 279

7.4.2. El test de asociación implícita 285

CAPÍTULO 8. ESTUDIO 1 293

8.1. Método 294

8.1.1. Diseño 294

8.1.2. Participantes 294

8.1.3. Instrumentos 295

8.1.4. Procedimiento 311

8.2. Resultados 314

8.2.1. Preparación de los datos y análisis preliminares 314

a) Disposición de los datos en SPSS y manipulaciones previas 314

b) Fiabilidad 315

c) Recodificación de puntuaciones en items de sentido inverso 316

d) Cálculo de puntuaciones individuales 317

8.2.2. Resultados comprobatorios 320

a) Resultados relacionados con la hipótesis preliminar 320

b) Resultados relacionados con la hipótesis explicativa 323

c) Resultados relacionados con la hipótesis predictiva 325

d) Resultados relacionados con la hipótesis moduladora 341

CAPÍTULO 9. ESTUDIO 2 359

9.1. Método 360

9.1.1. Diseño 360

9.1.2. Participantes 361

9.1.3. Instrumentos 361
9.1.4. Procedimiento 362
9.2. Resultados 364
9.2.1. Análisis preliminares 364
a) Fiabilidad 364
b) Cálculo de puntuaciones individuales 365
9.2.2. Resultados comprobatorios 367
a) Resultados relacionados con la hipótesis preliminar 367
b) Resultados relacionados con la hipótesis explicativa 368
c) Resultados relacionados con la hipótesis predictiva 371
d) Resultados relacionados con la hipótesis moduladora 379

CAPÍTULO 10. ESTUDIO 3 387
10.1. Método 388
10.1.1. Diseño 388
10.1.2. Participantes 388
10.1.3. Instrumentos 389
10.1.4. Procedimiento 389
10.2. Resultados 394
10.2.1. Análisis preliminares 394
a) Fiabilidad 394
b) Cálculo de puntuaciones individuales 395
10.2.2. Resultados comprobatorios 396
a) Resultados relacionados con la hipótesis preliminar 396
b) Resultados relacionados con la hipótesis explicativa 399
c) Resultados relacionados con la hipótesis predictiva 403
d) Resultados relacionados con la hipótesis moduladora 414

CAPÍTULO 11. RESUMEN DE RESULTADOS 421
11.1. Introducción 422
11.2. Verificación de la hipótesis preliminar 422
11.3. Verificación de la hipótesis explicativa 424
11.4. Verificación de la hipótesis predictiva 426
11.5. Verificación de la hipótesis moduladora 428

SECCIÓN III. DISCUSIÓN Y PAUTAS PEDAGÓGICAS 433

CAPÍTULO 12. DISCUSIÓN 435
12.1. Conclusiones generales 436
12.2. Discusión 438
12.2.1. Discusión sobre la hipótesis preliminar 438
12.2.2. Discusión sobre la hipótesis explicativa 442
12.2.3. Discusión sobre la hipótesis predictiva 445
12.2.4. Discusión sobre la hipótesis moduladora 448
12.3. Limitaciones de la investigación empírica 451
12.4. Prospectiva 455

CAPÍTULO 13. PAUTAS PEDAGÓGICAS 459
13.1. Modelo de intervención 462
13.2. Diagnóstico inicial y diseño de estrategias 464
13.3. Conflicto cognitivo y role playing 469
13.4. Reflexión 473

REFERENCIAS 477

ANEXOS 561
I. Índice de tablas y figuras 563
A. Tablas 563
B. Figuras 566
II. Medidas 575
III. Proceso de selección del software para el diseño de la serie experimental 585
IV. English version 591
A. Abstract 591
B. Discussion 592
C. Pedagogical Guidelines 613

Introducción

Las publicaciones relacionadas con la educación intercultural han crecido en nuestro país al mismo tiempo que lo ha hecho la población inmigrante y, en general, la diversidad, como también ha sucedido en otras naciones y regiones del mundo. Este hecho está reflejando un incremento de la sensibilidad hacia el fenómeno del interculturalismo, así como la anticipación y la preparación para la sociedad multicultural y para los conflictos que puedan surgir en ella. Las aulas constituyen un subsistema social en el que también penetra el multiculturalismo, de tal manera que la política educativa tendrá que prever los problemas y las tensiones que se van a producir en los colegios –y que, de hecho, ya vienen produciéndose en España desde hace unos años–, a imagen de los que acontecen en la sociedad. Como Siguan (1998) sugería hace más de una década, la coexistencia de etnias y grupos culturales nos debe conducir a "una reflexión y un debate a fondo sobre los objetivos nacionales y culturales de la educación" (p. 138).

La preocupación de fondo que subyace en el trabajo que presentamos aquí está relacionada, por tanto, con la educación en la diversidad cultural, que debe ser necesariamente inclusiva si nos dejamos guiar por el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos o por las sensibilidades más extendidas en la educación planificada actual. No obstante, no forma parte de nuestras intenciones desarrollar en profundidad el nivel conceptual de tipo pedagógico o lo que supone la educación intercultural desde dimensiones organizativas, didácticas o político-educativas. Antes bien, el foco teórico y empírico va a tener una naturaleza psicosocial. La psicología social es precisamente una de las ciencias psicológicas desde donde resulta posible hacer aportaciones fundamentales en el ámbito del desarrollo de teorías prácticas de tipo normativo que nos permitan avanzar hacia una educación inclusiva e intercultural. Aun así, no podemos renunciar a aproximarnos a la conceptuación de la interculturalidad en educación, precisamente porque éste es el ámbito de aplicación de nuestra investigación. Por ello, identificaremos la interculturalidad como una tendencia ideológico-política reciente que parte de un concepto

dinámico de cultura que permite la interacción y el diálogo entre los grupos culturales y su influencia mutua (Sales y García, 1997; Sales, Moliner y Traver, 2010). Se trata de un modelo crítico que fomenta la permanente reflexión intercultural y la conexión de los valores propios de cada cultura con los aceptados universalmente. En este marco, la diversidad es positiva, pero no todos los valores y hábitos culturales son deseables. Los elementos discriminatorios y todos aquellos que atentan contra los derechos humanos tendrán que ser sometidos a una crítica permanente y habrá que buscar, mediante el diálogo, pautas más universales que puedan ser consensuadas. La educación es un entorno –o un conjunto de entornos– en el que es factible el diálogo intercultural y la reflexión crítica en un clima democrático que defienda la idea de la diversidad como un hecho deseable, y que apoye y transmita los valores y actitudes sociales relacionados con la tolerancia, la justicia y la solidaridad. Este es el concepto de educación intercultural que mantendremos en esta tesis.

Pues bien, uno de los retos educativos para afrontar con éxito el desafío pedagógico-intercultural que suponen los fenómenos discriminatorios se refiere a la formación de agentes educadores que estén libres de representaciones asociadas a prejuicios y que, al mismo tiempo, sepan transmitir a los estudiantes las creencias que sustentan las actitudes de comprensión y respeto hacia los grupos minoritarios. En definitiva, se trata de que los educadores y educadoras desarrollen las competencias transculturales que les permitan trabajar de manera eficaz con niñas y niños diversos en las aulas y otros entornos educativos. No obstante, hasta la fecha existen pocas investigaciones que faciliten el conocimiento del proceso mediante el que se desarrollan estas competencias, a pesar de que hay propuestas de aplicación de modelos que provienen de otras áreas (e.g., McAllister e Irvine, 2000; Paluck y Green, 2009a).

Aunque el tema del cambio general de actitudes forma parte de muchos programas de formación de profesorado para el interculturalismo (Sales y García, 1997, 2004, en prensa) y lo consideremos fundamental, nuestra orientación es mucho más específica al centrarse en las representaciones y actitudes sociales sobre los grupos minoritarios. En otros términos, son la estereotipia y el prejuicio los constructos que constituirán el foco de nuestra atención, puesto que mantenemos que las informaciones y evaluaciones que se encuentran

almacenadas en nuestra memoria social determinan, en buena medida, nuestras conductas discriminatorias. Por consiguiente, el control que se pueda ganar sobre la operatividad de estas representaciones y actitudes condicionará, en gran parte, la involución de la discriminación.

En definitiva, en esta tesis defenderemos y evidenciaremos el cambio cognitivo y evaluativo como componente trascendental de la formación de educadores para la interculturalidad. En nuestro trabajo empírico, el cambio cognitivo y afectivo estará referido a modificaciones en el control consciente y preconsciente del uso de las creencias estereotipadas y evaluaciones prejuiciosas. El entrenamiento cognitivo-emocional de los educadores es un primer paso para su formación como agentes transmisores de información y actitudes que ayuden a sentar las bases de una auténtica convivencia intercultural. Después puede venir su formación en competencias didácticas, pero primero son ellos y ellas quienes deben comprender cómo perciben a las minorías y a sus miembros, cómo los evalúan y qué papel desempeñan sus procesos explícitos e implícitos en la conducta discriminatoria.

La aproximación conceptual y metodológica predominante en el presente trabajo va a ser la cognición social. Así pues, parece conveniente caracterizar sucintamente este enfoque. Básicamente, se trata de un campo y perspectiva de la psicología social que aporta la investigación básica sobre las formas en que los humanos procesamos la información originada en nuestro entorno interpersonal[1]. De hecho, es la aplicación del paradigma del procesamiento de la información al estudio de la percepción en la psicología social. La cognición social, como objeto de conocimiento, estaría referida a los aspectos de la vida mental que facilitan y están configurados por la experiencia social (Gilbert, 2002). Los supuestos del modelo procesual que sigue la cognición social fueron sistematizados, por ejemplo, por Schneider (1991) en los siguientes puntos: (1) el proceso es separado de los contenidos hasta el punto de que la cognición social apenas difiere de otras

[1] En general, la psicología social se ha interesado por la estereotipia y el prejuicio, tanto por las consecuencias negativas que éstos tienen sobre los miembros de los grupos estereotipados y sobre la sociedad global, como por tratarse de fenómenos que conectan con el interés más amplio que tiene esta ciencia por los modos en que las personas comprenden su entorno interpersonal e interactúan en él, de tal modo que la estereotipia y el prejuicio se relacionan íntimamente con muchos de los campos temáticos de la psicología social: actitudes, percepción de personas, agresión, cognición social, etc. (Stangor, 2000, 2009).

formas de conocimiento; (2) el procesamiento de la información sigue una secuencia en la que la memoria ocupa un lugar prioritario; (3) la codificación y almacenamiento de la información se ven afectados por las estructuras de conocimiento previo; y (4) los sesgos están presentes en diferentes etapas de procesamiento. Estos sesgos pueden tener una naturaleza tanto cognitiva como motivacional porque los modelos actuales de procesamiento de la información no tienen la frialdad cognitiva original, sino que reconocen que el procesamiento que tiene una relevancia personal está sesgado también por el afecto (Bless y Forgas, 2000; Mischel y Shoda, 1998; Stangor, 2009)[2].

Gilbert (2002) añade a estos rasgos del movimiento de la cognición social su inclinación por los métodos experimentales que ponen el énfasis en la validez interna en lugar de la validez ecológica. Igual que en el caso de la incorporación de la motivación y el afecto, algunos supuestos del paradigma de la cognición social también son retados por los descubrimientos científicos en otros campos, como ha sucedido en el caso de los enfoques teóricos que asumen la especificidad de dominio, entre los que destaca la teoría sobre la modularidad de la mente, que tanto ha avanzado a partir de los trabajos de Chomsky, Fodor y Gardner (véanse revisiones de Adolphs, 2006; Gelman, 2002; Karmiloff-Smith, 2002). En la actualidad, parece que en la mente no opera un conjunto de mecanismos independientes de dominio, sino más bien módulos especializados (no existe acuerdo sobre si estos módulos son innatos –posición defendida por la mayoría de los investigadores–, o bien se desarrollan progresivamente con la experiencia). Según esta posición, el primer supuesto de Schneider (1991) no tendría mucho sentido, sino que la evidencia aportada en campos como la neuropsicología, la lingüística o la etología apunta hacia el hecho de que la mente no es un sistema único de procesamiento, sino que está modularizado en función del dominio. Así, la percepción de personas tendría poco que ver con otros objetos de procesamiento, de tal manera que existirían procesos perceptivos específicos del dominio social. Por ejemplo, la actividad en el córtex prefrontal medial está relacionada con representaciones cognitivo-sociales que contienen atributos de otras personas, incluyendo sus características mentales y conductuales (Mitchell,

[2] Fiske (2000) traza la evolución de la investigación sobre la estereotipia, el prejuicio y la discriminación, y destaca que desde la última década del siglo XX se consideran tanto los componentes cognitivos como los motivacionales de estos fenómenos.

Mason, Macrae y Banaji, 2006). Asimismo, otras tres regiones estarían implicadas en la cognición social: la junta temporoparietal izquierda, la junta temporoparietal derecha y el córtex cingulado posterior (Lieberman, 2007, 2010; Saxe, 2006). Pero llevando a cabo un análisis global de la cognición social, únicamente se podría concluir que algunos componentes de ésta serían modulares (Adolphs, 2006). Influencias de enfoques teóricos como éstos han provocado que no todos los investigadores compartan todos los supuestos iniciales de la cognición social, si bien todos ellos siguen tomando como referente la metáfora computacional, matizada por la evidencia de otras disciplinas colindantes a la psicología social.

A partir de este paradigma, es posible construir una imagen del educador como procesador activo, en ocasiones deficiente, de la información originada en los niños y niñas. La actividad a la que nos referimos está regulada por principios de economía cognitiva, y aquí es donde intervienen diferentes sesgos o desviaciones de lo que supuestamente debería ser un procesamiento estrictamente lógico y ajustado a "criterios de verdad". Una fuente de sesgo muy importante está constituida por las estructuras de conocimiento social previo o preconcepciones con las que el maestro o la maestra entra en el aula cada mañana (teorías implícitas de personalidad, estereotipos, prejuicios, prototipos, guiones). Nos preocupa el uso que el docente hace de estos esquemas[3] porque, aunque para él o ella puedan ser enormemente funcionales, en ocasiones son disruptivos para los objetivos institucionales y –lo que es más importante– para el desarrollo infantil. Lo que no nos importa es el sesgo casi inherente al proceso inferencial, ya que, de hecho, un juicio erróneo sobre un niño o niña puede ser muy positivo para él o ella, tal como nos ha mostrado la línea de investigación sobre los efectos de las expectativas y el experimento primigenio de Oak School (Rosenthal y Jacobson, 1968).

No obstante, cuando se detectan estereotipos y prejuicios del profesorado sobre niños o niñas pertenecientes a minorías étnicas, su valencia no suele ser positiva. En nuestro país es el grupo marroquí uno de los colectivos que es objeto de creencias y actitudes de elevado consenso social y, por consiguiente, los niños

[3] Utilizamos ya intencionalmente el término "esquema" en esta introducción por encontrarse relacionado con nuestro modelo representacional del conocimiento estereotipado.

de esta nacionalidad tampoco se libran de la carga que les impone una buena parte de la población mayoritaria. Por este motivo, en la investigación de la que informamos en este volumen hemos evaluado la posibilidad de reducir la intensidad de los estereotipos y prejuicios hacia este grupo.

Concretamente, la presente tesis tiene como objetivo fundamental el diseño y evaluación de estrategias de reducción de estereotipos y prejuicios, transferibles al campo pedagógico en el caso de que demuestren su eficacia en la investigación básica. El fin aplicado sería utilizar estos procedimientos para ayudar a los educadores profesionales a controlar y modificar sus representaciones y sesgos intergrupales.

En general, la educación ha sido considerada una vía de cambio estereotípico por los enfoques socioculturales de estudio de los estereotipos, pero no tanto por los enfoques cognitivo-individuales. Tal vez sea el momento de empezar a aplicar el progreso teórico alcanzado en la cognición social al universo de la educación, ya que hace tiempo que se es consciente de que la intervención educativa constituye un mecanismo de cambio estereotípico que puede integrar tanto los enfoques individuales como los colectivos (Stangor y Schaller, 1996).

Por consiguiente, en el trabajo subyace una preocupación sociopedagógica de carácter crítico que marca la utopía finalista de la interculturalidad en educación. Pero una propuesta de modificación del conocimiento estereotipado no puede limitarse a la mera denuncia o formulación de metas, sino que nos parece necesario el esbozo de una tecnología que tenga una base científico-experimental. Por este motivo, se hace necesario desarrollar un programa completo de educación cognitiva, y en este contexto es en el que encuentra sentido la serie experimental que forma parte de nuestra investigación doctoral.

Para cerrar esta introducción, nos referiremos a continuación a la estructura del trabajo, que consta de tres partes bien diferenciadas. La primera de ellas incluye tres grandes bloques de contenido que corresponden a una triple pretensión teórica: (1) presentar los argumentos sociopedagógicos que justifican y dan sentido a los programas de erradicación de estereotipos y prejuicios en educadores profesionales, constatar la existencia de estos esquemas en el campo educativo e identificar sus funciones; (2) delimitar los conceptos de estereotipia y prejuicio, y revisar algunas teorías sobre su origen y mantenimiento; y (3)

introducir la cognición social como enfoque tecnológico útil en la prevención y deconstrucción del sesgo intergrupal. El contenido de los tres bloques se concreta en los siguientes capítulos de la fundamentación teórica: (1) una aproximación pedagógica de carácter propositivo y descriptivo (capítulos 1 y 2); (2) una introducción conceptual al ámbito temático de la estereotipia y el prejuicio (capítulo 3); y (3) una formulación de modelos cognitivo-sociales de representación y cambio estereotípico (capítulos 4 y 5), seguida del planteamiento de las líneas básicas de un programa de prevención y deconstrucción del sesgo, coherente con estos modelos (apartado 6).

Posteriormente, la segunda parte del volumen recoge la investigación empírica, que se inicia con una presentación general en el capítulo 7. El método y los resultados de cada uno de los tres estudios experimentales se describe en los capítulos 8, 9 y 10, finalizando esta segunda sección con un resumen de resultados (capítulo 11).

Por último, el tercer y último bloque comprende la discusión emanada de los resultados de la investigación en contraste con el marco teórico, resaltando los progresos teóricos alcanzados (capítulo 12), seguida de las pautas pedagógicas que se aportan como aplicación de los resultados y conclusiones empíricas (capítulo 13). A todo ello sucederá el elenco bibliográfico y los anexos.

Con esta estructura clásica se proporciona, en resumen, una revisión conceptual, actualizada y consistente, del estado de la cuestión; un progreso empírico y teórico en la investigación básica sobre cambio y control de estereotipos y prejuicios; y por último, unas orientaciones pedagógicas en el ámbito de la formación cognitiva y evaluativa de educadores en y para la diversidad.

Sección I

Marco teórico:

Educación y sesgo intergupal

CAPÍTULO 1

Sociedad plural y formación de educadores interculturalistas

1.1. Aproximación demográfica

1.2. Políticas migratorias, de inclusión y educativas en la sociedad multicultural

1.3. La formación de educadores para la multiculturalidad

Se acaba de advertir en la introducción que nuestra preocupación es de naturaleza sociocrítica, aunque la tecnología sea cognitiva. Esto significa que no se trata sólo de evaluar la eficacia de una serie de estrategias que puedan ayudar al profesorado a combatir la estereotipia y el prejuicio, sino que, ante todo, hay que comprender el sentido que tiene este tipo de actuación en la sociedad y la educación actual. Luego al comienzo de este texto convendrá contextualizar debidamente la formación del profesorado para el interculturalismo[4], así como interrogarse sobre los motivos e intereses que se encuentran en la base de este tipo de iniciativas. Para ello, haremos una referencia, en primer lugar, a cuestiones demográficas. Posteriormente, abordaremos el análisis de la dimensión político-educativa. Es un hecho que en los distintos territorios del planeta existe un interés público por resolver las necesidades suscitadas en las sociedades multiculturales, y entre ellas se encuentra la de educación de toda su ciudadanía. Por último, se contemplará la formación del profesorado como una de los espacios afectados por las medidas que se articulan desde la política educativa para conseguir los objetivos pedagógicos de la interculturalidad.

1.1. Aproximación demográfica

La creciente diversidad cultural de las sociedades es un hecho bien establecido en nuestro tiempo, especialmente en el último medio siglo, hasta el punto de que en 1996 el número de personas que vivían fuera de sus países de origen en el mundo era ya de 125 millones (Delors, 1996). Unos años después, en septiembre de 2001, se dio la cifra de 150 millones de inmigrantes en la Conferencia Mundial contra el Racismo de Durban, en la que se hizo un llamamiento a favor de la implementación de programas que frenaran la intolerancia y discriminación contra este tipo de población. Por último, en el IV Foro Mundial sobre Migración y Desarrollo (Puerto Vallarta, México), celebrado en noviembre de 2010, el dato aportado se refería ya a más de 200 millones de seres humanos migrados. Incluso en países occidentales que no están a la cabeza de la economía mundial, como es el caso de España, la inmigración se ha convertido en un fenómeno pujante en la última década. Así, en 1955 la población extranjera censada en nuestro país ascendía a unas 66.000 personas, en 1981 eran

[4] Aunque en este apartado nos vayamos a referir a la pluralidad étnico-cultural y a la discriminación asociada, las conclusiones y la formación que defendemos para los educadores y educadoras intentan combatir la estereotipia, el prejuicio y la discriminación de cualquier tipo (de género, por razón de edad, orientación sexual, nacionalidad, clase social, etc.).

180.000; en 1991 los residentes se elevaban a 360.655 (Siguán, 1998); y en enero de 2003 la cifra se elevaba a 2.672.596 (INE, 2004), representando ya el 6,26% de la población total residente en España. A fecha 1 de enero de 2010, el porcentaje que arrojaban los datos provisionales del padrón mostraba que la población inmigrante era, porcentualmente, casi el doble que 7 años atrás 12,159% (INE, 2010).

En la última década y coincidiendo con dos momentos clave en la economía mundial, pueden observarse dos puntos de inflexión. Tal como muestra la figura 1, el primero de ellos se situaría alrededor del año 2000-2001 y el segundo, aproximadamente, en el año 2008. Los movimientos migratorios se han visto fuertemente acelerados y posteriormente se ha ralentizado el crecimiento, aunque el valor absoluto continúa suavemente al alza y es tan elevado que el valor porcentual no refleja ya, con la misma claridad, el ritmo de crecimiento.

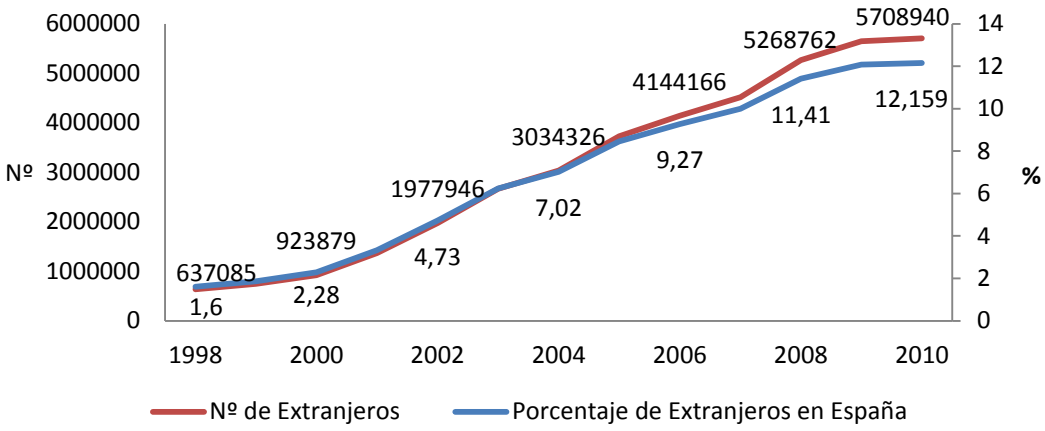


Figura 1. Número y porcentaje de extranjeros en España.

Fuente: INE (2010) - Avance del Padrón a 1 de enero de 2010. Datos provisionales.

En Europa, el porcentaje de ciudadanos extranjeros muestra un índice claramente superior en Estonia, Letonia, Alemania, Chipre y España (véase figura 2). Sin embargo, de los países mencionados anteriormente, únicamente España y Alemania, seguidos de cerca por Francia e Italia, tienen unas cifras absolutas superiores a la media (véase figura 3).

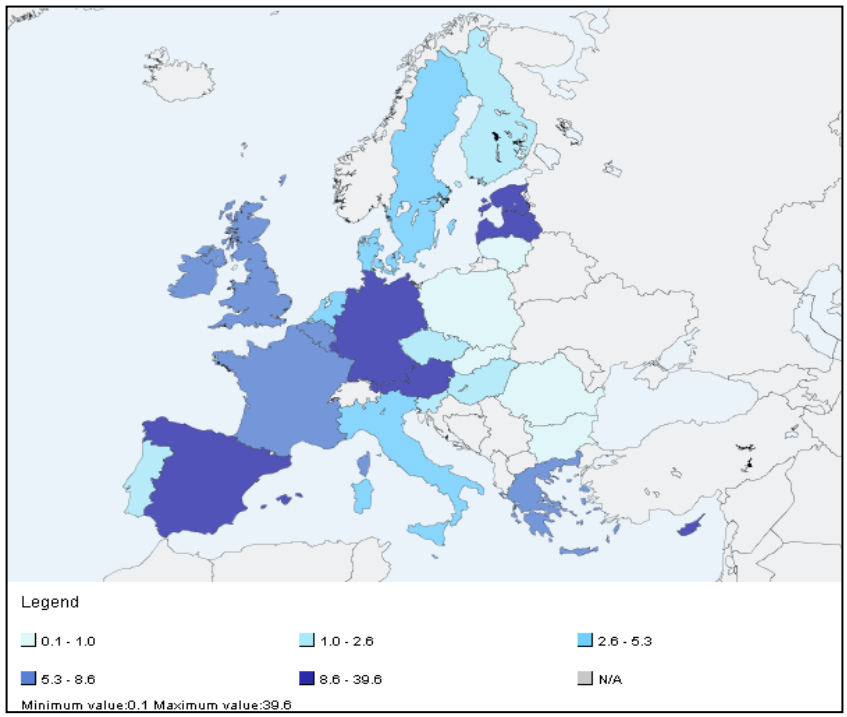


Figura 2. Población de ciudadanos extranjeros en Europa por país (2009). Porcentaje.

Fuente: Eurostat (última actualización: 01.07.2010)

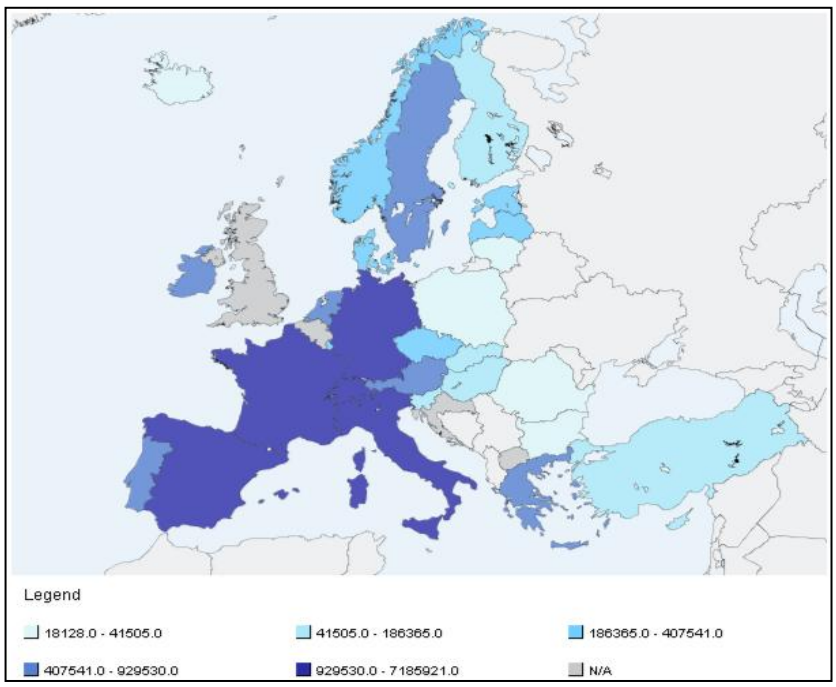


Figura 3. Población de ciudadanos extranjeros en Europa por país (2009). Valores absolutos.

Fuente: Eurostat (última actualización**:** 01.07.2010)

Las cifras de Eurostat sobre la tasa anual de inmigración con respecto a la población total, recogidas en un informe de Eurydice (2004), reflejaban cómo la tendencia inmigratoria despegó extraordinariamente en España en el año 2000, superándose en el 2001 el umbral del 1%. En este informe se clasifican los países europeos en tres categorías según este porcentaje anual. En la primera de ellas se situaban los países que en las últimas dos décadas habían superado en varios años consecutivos la tasa del 1,5% de inmigrantes al año con respecto a la población total (Alemania, Chipre, Luxemburgo e Islandia). En el segundo grupo se encontraban los territorios nacionales cuya tasa oscilaba entre el 0,5% y el 1,5% (Bélgica, Dinamarca, Francia, Irlanda, Holanda, Austria, Suecia, Reino Unido y Noruega), y en la tercera categoría (menos del 0,5%) se situarían nueve de los diez nuevos miembros de la UE (todos excepto Chipre), Grecia, Italia y Finlandia. España pasó en estos primeros años del nuevo siglo del tercer grupo al segundo, y pocos años después, del segundo al primero. Esta evolución demográfica fue debida en un principio, fundamentalmente, al fortalecimiento económico del país; años más tarde, y a pesar de la crisis económica, la tendencia sigue mostrando a España como uno de los países europeos con mayor crecimiento de población extranjera del continente.

Así pues, durante aquella primera etapa de inflexión, en la mayor parte de los países europeos la población inmigrante oscilaba entre el 2,5% y el 9% de la población total (enero de 2002) (Eurydice, 2004), mientras que en un reducido número de países (Estonia, Letonia, Luxemburgo y Liechtenstein) se elevaba al 20%, y en Hungría, Lituania, Portugal, Eslovenia y Finlandia, la cifra se situaba por debajo del 2,5%.

Los últimos datos de Eurostat muestran la evolución en el porcentaje de población inmigrante en los distintos países europeos desde 2006 a 2009. Puede observarse cómo Luxemburgo, Letonia, Estonia y Chipre mantienen porcentajes muy superiores a la media europea –porcentajes superiores también a los de España, que se encontraba por encima de la media europea, con un 9.1 %–. Por otra parte, puede observase en la figura 4 la evolución de países como Estonia o Letonia, que desde hace cuatro años muestran una tendencia a reducir su valor porcentual, mientras que el resto de países muestran una tendencia ascendente. Los valores absolutos (figura 5) indican que únicamente Alemania tiene una población de ciudadanos extranjeros superior a España: en ambos casos, el número de personas inmigrantes es superior al de cinco millones, cifra a la que se aproximan Francia e Italia.

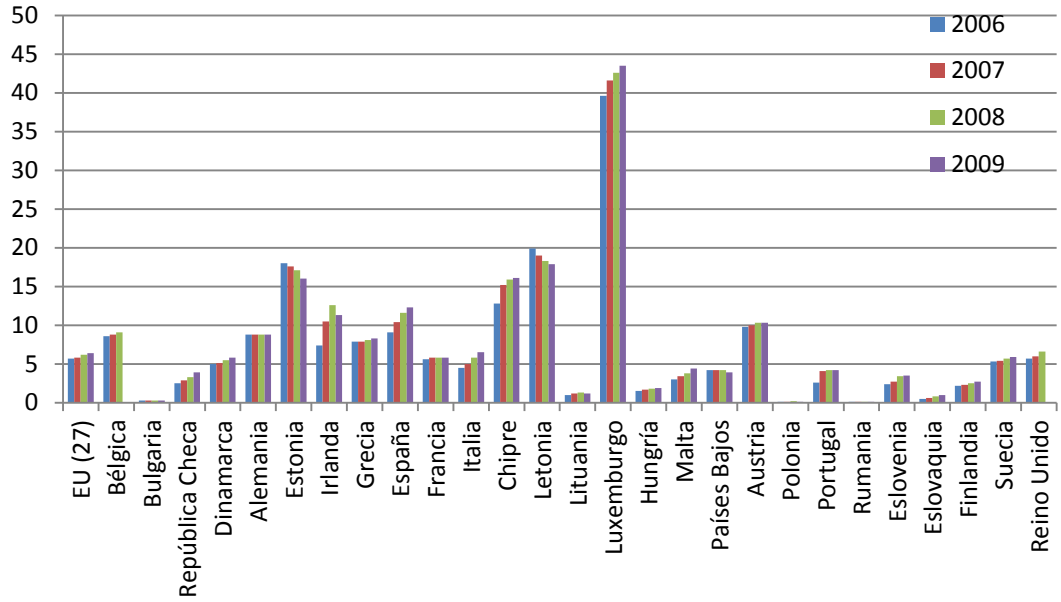


Figura 4. Porcentaje de población extranjera en los distintos países europeos, 2006 a 2009.

Fuente: Eurostat.

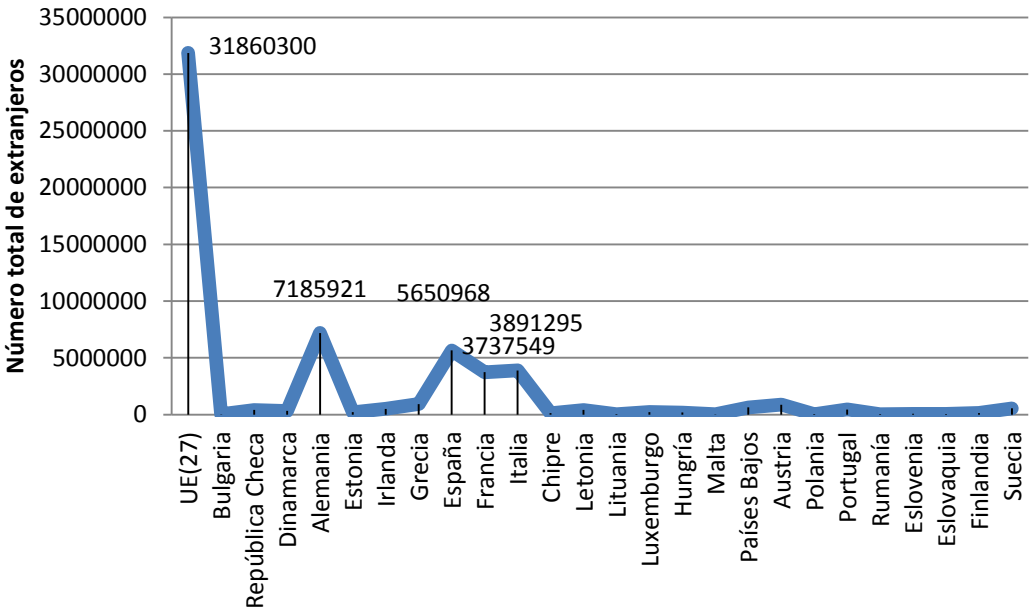


Figura 5. Población extranjera en los distintos países europeos en el año 2009.

Fuente: Eurostat.

Aunque el territorio de origen de la población inmigrante varía de un país a otro, un contingente significativo en la mayor parte de ellos es europeo. En algunos casos, el porcentaje de población africana es muy elevado (Francia, Italia, Portugal), mientras que en España lo es la población latinoamericana. Las razones de estas variaciones hay que buscarlas en el pasado colonial de estos países, y en las consiguientes afinidades culturales y lingüísticas con las naciones de procedencia.

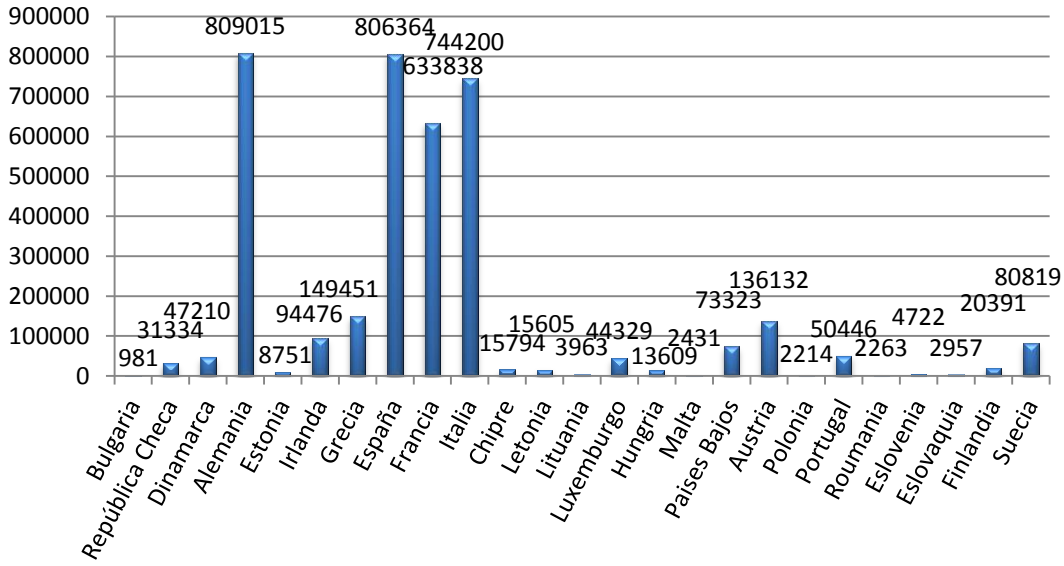


Figura 6. Población inmigrante menor de 15 años en 2009.

Fuente: Eurostat – Actualización: 17-06-2010.

El porcentaje de población inmigrante joven (por debajo de 15 años) es un dato que resulta especialmente relevante para los retos que deben afrontar los sistemas educativos, a los que nos referiremos más adelante. La frecuencia de este segmento poblacional se encuentra por debajo del 6% en la mayor parte de los países en los que se conoce esta tasa. Según datos de Eurostat correspondientes a 2004, las cifras fluctúan enormemente entre unos países y otros, y van desde el 39,3 de Luxemburgo, el 10,5 de Austria y el 10,2 de Alemania, a tasas inferiores al 3% en la República Checa, Grecia, España, Irlanda, Hungría, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido e

Islandia. Por ejemplo, en España, en el curso 2002-2003, el porcentaje de alumnado inmigrante en las enseñanzas no universitarias era del 4,43% (CIDE, 2003)[5].

La última actualización de Eurostat (junio de 2010) muestra unos valores absolutos que reflejan la situación que viven las aulas en los países receptores de inmigrantes, destacando de nuevo España, Alemania, Italia y Francia (véase figura 6).

En cuanto a las cifras absolutas de población inmigrante en el sistema educativo español, la población escolar extranjera pasó de 107.301 alumnos en el curso 1999-2000, a 201.518 en el curso 2001-02, situándose en 303.827 en el curso 2002-2003 (CIDE, 2003). De estos últimos, el segmento más importante procedía de América del Sur (135.169), seguido de lejos por alumnado africano (59.967), de la Unión Europea de los 15 (40.583) y del resto de Europa (36.365). Sobre los dos últimos cursos, la ministra de Educación anunciaba en los medios de comunicación al principio del curso escolar 2003-04 que la cifra estimada de alumnado inmigrante escolarizado durante ese periodo rondaría los 400.000. Dicha cifra se ha visto casi duplicada en pocos años. Por otra parte, el siguiente gráfico (figura 7) muestra que la tendencia iniciada en los primeros años del milenio apenas ha cambiado: continúa siendo encabezada por el alumnado procedente de América del Sur; sin embargo, el alumnado procedente de Europa –debido con toda seguridad al auge de la movilidad interna y la incorporación de países del este a la Unión Europea– ha aumentado porcentualmente, superando a los procedentes de África. Probablemente, este último factor ha sido propiciado, junto con la apertura de las fronteras hacia el este de Europa, por el declive económico que ha frenado la inmigración desde África.

[5] Hay que hacer notar que no siempre se define al alumno inmigrante de la misma manera, lo que puede hacer fluctuar ligeramente las cifras cuando se elaboran estadísticas descriptivas. Así, por ejemplo, la Unidad Europea de Eurydice (2004) asigna la etiqueta de "inmigrante" a los niños de cualquier país, europeo o no, cuyos padres o abuelos se han establecido en el país anfitrión, o bien buscan asilo, tienen estatuto de refugiados o son inmigrantes irregulares. En España, sin embargo, desde los órganos de la administración central se habla más bien de alumnado extranjero, y se considera como tal a todos los niños que no poseen la nacionalidad española (CIDE, 2003; Consejo Escolar del Estado, 2004). La delimitación es más restrictiva en el caso español, por lo que el contraste estadístico debe ser tomado con cierta cautela.

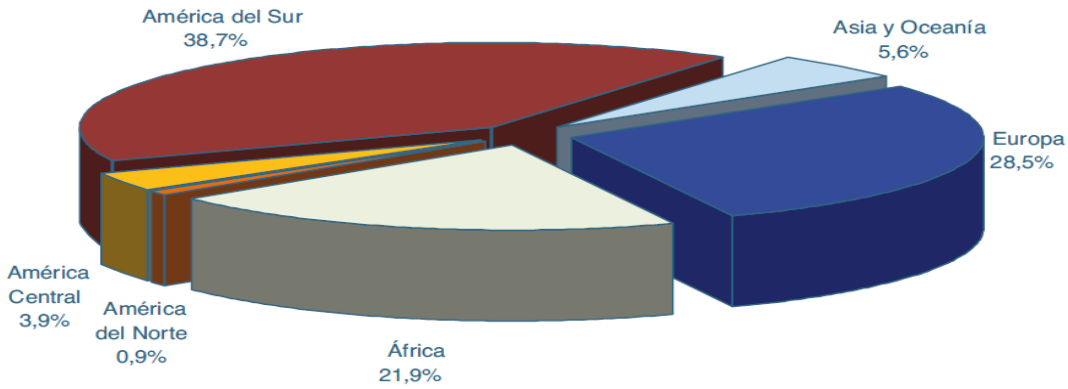


Figura 7. Distribución porcentual del alumnado extranjero en España por procedencia geográfica. Curso 2009-2010.

Fuente: Ministerio de Educación, 2010, p.8.

La oficina de estadísticas del Ministerio de Educación nos ofrece en su último informe "Datos y Cifras. Curso Escolar 2010/2011" una visión de conjunto de la última década. Puede apreciarse el punto de inflexión a principio de siglo y la continuidad posterior en la tendencia que parece suavizarse ligeramente en el último curso, aunque la cifra absoluta continúe al alza.

	1999-2000	2004-05	2008-09	2009-10
TOTAL	**107.303**	**460.518**	**755.587**	**762.746**
Enseñanzas de Régimen General	**103.717**	**449.936**	**730.118**	**733.993**
E. Infantil	17.148	85.834	126.920	126.422
E. Primaria	43.943	199.023	308.896	296.327
Educación Especial	330	1.588	3.312	3.430
E.S.O.	29.644	124.878	216.585	216.792
Bachilleratos	6.235	19.202	33.493	37.826
Formación Profesional	3.640	19.411	40.912	53.196
No consta enseñanza	2.777	-	-	-
Enseñanzas de Régimen Especial	**3.586**	**10.582**	**25.469**	**28.753**

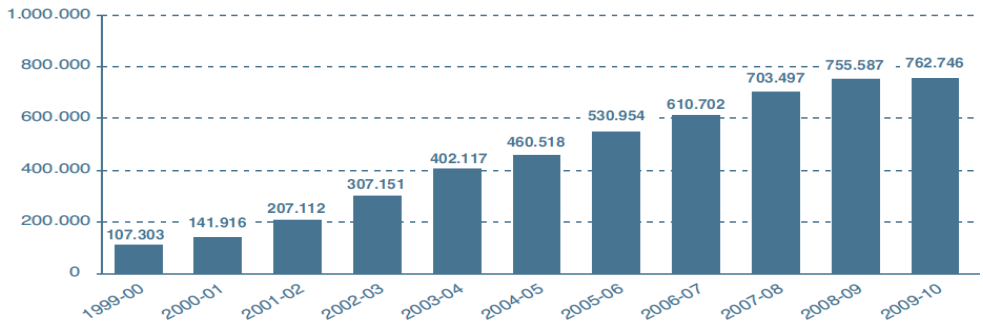


Figura 8. Evolución del alumnado extranjero en España.

Fuente: Ministerio de Educación, 2010, p.7.

Para resumir esta aproximación demográfica, se diría que la inmigración es un fenómeno persistente en Europa, y de una increíble pujanza de carácter reciente en España. Esta progresiva pluralización de las sociedades tiene su reflejo en los sistemas educativos, en los que existen porcentajes significativos de alumnado inmigrante. Aunque no se ha citado hasta ahora, es obvio que la zona receptora de inmigrantes desborda el ámbito europeo, y se amplía a todos los países en los que su estabilidad económica y política supone un atractivo para amplios sectores de la población mundial. Un ejemplo destacado fuera del entorno europeo es el de los Estados Unidos, donde dos de cada tres estudiantes eran angloamericanos en 1990, si bien está previsto que esta proporción se reduzca a la mitad en el año 2025. Es decir, el 50% de los estudiantes pertenecerán a minorías étnicas (Singh, Williams y Spears, 2002). Este tipo de datos apoyan la idea de un escenario compartido entre todas las naciones que han visto cómo sus sociedades y sus aulas se han ido diversificando en los últimos lustros. Las necesidades asociadas a esta variabilidad demográfica han requerido de la atención política y la adopción de medidas que garanticen la satisfacción de los derechos de todos los ciudadanos.

1.2. Políticas migratorias, de inclusión y educativas en la sociedad multicultural

Como afirma Kathrin Dedering (2009), en Alemania, un país con una gran experiencia en asuntos migratorios, las decisiones referentes a la política y administración educativa se toman a partir de fuentes empíricas. En su artículo, la autora revela incluso enfoques para sistematizar el uso de datos, siendo ésta una práctica cada vez más común. En la actualidad, coincidiendo con las tendencias de la rendición de cuentas y el aumento de la competitividad en el mundo educativo, esta perspectiva cobra un gran sentido. Pues bien, a continuación trataremos de mostrar una panorámica sobre la senda política que se dibuja en torno al fenómeno de la migración.

En el Informe Delors (1996) de la UNESCO se ponía un énfasis especial en la consideración de la educación como un instrumento de cohesión social y de lucha contra la exclusión de personas y grupos: “Confrontada a la crisis del vínculo social, la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos” (p. 56).

"La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser a su vez un factor de exclusión social" (p. 59). De manera coherente con estas intenciones, han sido numerosas, en las últimas décadas, las iniciativas de diversos organismos nacionales e internacionales en cuyo marco se han desarrollado programas educativos para luchar contra la discriminación social. Podemos citar como ejemplos el Año Internacional de la Tolerancia (1995), el Año Europeo contra el Racismo, la Xenofobia y el Antisemitismo (1997), el Año Internacional de la Movilización contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia Relacionada (2001), el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008) y el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas (2010). Específicamente, en la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, que se celebró en Durban (Suráfrica) del 31 de agosto al 7 de septiembre del 2001, se reconoce la educación como un pilar fundamental para promocionar la tolerancia y el respeto por la diversidad, así como para proteger los valores de la justicia y la equidad, que son claves en la tarea de prevenir cualquier forma de racismo, xenofobia o intolerancia.

La diversidad cultural, que se ve progresivamente reforzada por los fenómenos migratorios, es un fenómeno asociado a estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias que hacen tambalear valores y actitudes relacionados con derechos básicos de la humanidad. Por este motivo, se hacen necesarias iniciativas de organismos gubernamentales y de la sociedad civil, tales como las que se acaban de mencionar. Es decir, la traducción práctica de valores y normas de conducta facilitadores de la convivencia no es algo espontáneo ni automático, sino que se deben llevar a cabo actuaciones que explícitamente vayan dirigidas al reforzamiento de la predisposición a vivir juntos en paz y armonía. Este tipo de exigencias éticas se trasladan a la política, práctica que en sí misma tiene un carácter ético, puesto que se orienta al logro del bien común, es decir, a la consecución del mayor bien posible, tanto para la mayoría como para las minorías que conviven en el mismo contexto social.

Algunas de las parcelas del universo de la educación –las formales y no formales– se encuentran también reguladas por la política. En la contemporaneidad, la educación se ha convertido en una herramienta política para la cohesión y formación de la ciudadanía. Además, desde el final de la Segunda Guerra Mundial se han

contemplado los espacios educativos como ámbitos en los que se pueden potenciar los valores democráticos, el desarrollo y la justicia. La tolerancia, la igualdad, el respeto entre personas y grupos sociales, la cooperación, e incluso la solidaridad, son todos ellos valores profundamente relacionados con la educación que debe dispensarse y garantizarse en la sociedad multicultural. La legislación educativa de los países desarrollados ha ido introduciendo este tipo de valores entre los fines y contenidos de la educación formal en las últimas décadas, pensando no sólo en el grupo mayoritario, sino también en las minorías sociales.

Tampoco la educación es la panacea de todos los males asociados a las sociedades plurales. De acuerdo con la principal conclusión del estudio de Siguan (1998), los problemas del niño inmigrante dependen fundamentalmente de su aceptación o falta de aceptación por parte de la sociedad receptora. Aquí cobran importancia los estereotipos y prejuicios extendidos socialmente, que desempeñan una función de estratificación social y de mantenimiento de la desigualdad. Abajo Alcalde (1999), en relación con la situación de los niños gitanos en España, aseguraba hace una década que la potenciación de una escuela auténticamente comprensiva debía ir acompañada de cambios sociales si se quería hacer efectivo el cumplimiento de los Derechos del Niño. Así, debía emprenderse una política laboral que diera acceso al empleo a la población gitana; una política social y urbanística que se opusiera a cualquier forma de exclusión; y una serie de programas integrales o de desarrollo comunitario. Por consiguiente, el problema no se reduce a la interacción dentro del aula o al proyecto educativo del centro escolar. Es decir, sin una implicación sociopolítica global, difícilmente se podrá erradicar la discriminación a la que se ven sometidas numerosas minorías sociales. Ya en el campo de la psicología social, Miles Hewstone (1996) presentaba el mismo argumento con respecto a la reducción del prejuicio: aunque no sea competencia de los psicólogos sociales, existe una discriminación institucionalizada, relacionada con factores socioestructurales, que se encuentra en el núcleo causal del prejuicio. Luego el problema es social y político, y su solución debe ser, por tanto, integral.

La necesidad de este enfoque global se hace sentir también al analizar los resultados de la investigación sobre la efectividad de los programas formativos. A nivel empírico, es cierto que se ha demostrado la eficacia de la acción educativa en la reducción de la estereotipia y el prejuicio, si bien se han evidenciado diversas

limitaciones relacionadas, sobre todo, con la extensión del cambio (los cambios se restringen a determinados individuos o grupos, a algunos aspectos de los estereotipos, o a determinadas subcategorías) y con su duración (con frecuencia, sólo se han podido demostrar cambios a corto plazo) (Paluck y Green, 2009b; Schneider, 2004). Este hecho pone nuevamente de manifiesto que sólo con la educación no podemos cambiar las creencias y las actitudes negativas –y la discriminación asociada– hacia personas y grupos minoritarios.

Tratando de caracterizar ya las políticas relacionadas con la inmigración, los países receptores de inmigrantes han desarrollado principios y normas que, en unos casos, tienen un carácter eminentemente defensivo –en la medida en que controlan la entrada irregular de inmigrantes en el país, así como el tipo de actividades que éstos llevan a cabo una vez que han entrado– y, en otros, van dirigidas fundamentalmente a garantizar la integración plena de la población inmigrante en la sociedad. Veamos a continuación, para concretar territorialmente esta doble dimensión, el tipo de política global y de política educativa que se está desarrollando en el entorno sociopolítico europeo.

En la Unión Europea existe un compromiso para avanzar hacia una sólida política común en materia de inmigración desde el Tratado de Amsterdam, que entró en vigor en mayo de 1999. Las medidas relacionadas con la satisfacción del derecho a la educación de los niños inmigrantes estarían relacionadas con la política de integración derivada de este tratado (Eurydice, 2004). En diversas reuniones del Consejo Europeo celebradas desde 1999 se ha insistido en la necesidad de la justicia y de la integración con el objetivo de alcanzar la cohesión social. Por ejemplo, en el Consejo Europeo de Tampere (15-16 de octubre de 1999), en la conclusión número 18 de la presidencia se dice lo siguiente:

> La Unión Europea debe garantizar un trato justo a los nacionales de terceros países que residen legalmente en el territorio de sus Estados miembros. Una política de integración más decidida debería encaminarse a concederles derechos y obligaciones comparables a los de los ciudadanos de la Unión, así como a fomentar la ausencia de discriminación en la vida económica, social y cultural y a desarrollar medidas contra el racismo y la xenofobia.

Posteriormente, en el Consejo Europeo de Sevilla (21-22 de junio de 2002) se reafirmó la intención de implementar el programa adoptado en Tampere encaminado a

crear en la Unión Europea un espacio de libertad, seguridad y justicia, para lo que, entre otras cosas, se debía instrumentar una política común en la Unión sobre asilo e inmigración. Asimismo, en el Consejo Europeo de Tesalónica (19-20 de junio de 2003) se hacía explícita la educación como un ámbito relevante para hacer realidad la integración de la población procedente de terceros países. Por su parte, en el Consejo Europeo de Bruselas (16-17 de octubre de 2003) se volvía a mencionar la integración de la población inmigrante como una prioridad. No obstante, los principios mencionados en estas reuniones de alto nivel no están exentos de la dimensión defensiva, pues no faltan referencias a la capacidad limitada de acogida de los países europeos y a la necesidad de luchar contra la inmigración ilegal. Es decir, se está dispuesto a integrar a quienes acceden ordenada y normalizadamente a los países de la Unión, pero no a quienes lo hacen por cauces irregulares.

En su reunión del 28 de abril de 2010, el Comité de Representantes Permanentes del Consejo de la Unión Europea, señaló que había acuerdo unánime sobre el texto del proyecto de conclusiones anteriores. Entre las conclusiones recogidas en el documento del Consejo de 26 de noviembre de 2009, destacan las referidas a la inclusión de los niños y niñas inmigrantes. El Consejo invita a los Estados miembros a adoptar medidas adecuadas a su nivel requerido de responsabilidad local, regional o nacional con el fin de garantizar que a todos los niños se les ofrezcan oportunidades justas y equitativas, así como el apoyo necesario para desarrollar todo su potencial, independientemente de su origen. Anteriormente, el Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en la educación y la formación ("ET 2020"), consideró la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa como uno de sus cuatro objetivos estratégicos. Así mismo, se definieron cinco niveles de referencia del rendimiento medio europeo (los "puntos de referencia europeos") que ponen también un elevado énfasis en el logro de la equidad. En dicho documento, el Consejo destaca que la educación y los sistemas de formación en toda la UE deben garantizar tanto la equidad como la excelencia. Mejorar el nivel de instrucción y proporcionar las competencias clave para todos es fundamental no sólo para el crecimiento económico y la competitividad, sino también para la reducción de la pobreza y el fomento de la inclusión social. A su vez, la inclusión mediante la educación y la formación debería garantizar la igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad, así como la equidad en el tratamiento.

La política educativa de los Estados debe reflejar la consciencia de que la educación y los sistemas de formación contribuyen poderosamente a fomentar la cohesión social, la ciudadanía activa y la realización personal en las sociedades europeas. Tienen el potencial para promover la movilidad social ascendente y para romper el ciclo de la pobreza, las desventajas sociales y la exclusión. El papel de la educación podría verse potenciado mediante su adaptación a la diversidad de los ciudadanos en términos de riqueza cultural, sus conocimientos y competencias existentes, y las necesidades de aprendizaje.

El Consejo Europeo de 28 de Abril de 2010 reconoce explícitamente, en relación con la dimensión social de la educación y la formación, que si Europa quiere competir y prosperar en una economía basada en el conocimiento, basada en el desarrollo sostenible, altos niveles de empleo y refuerzo de la cohesión social –como se prevé en la estrategia de Europa 2020–, el papel de la educación y formación con una perspectiva de aprendizaje permanente es crucial. La oferta de las competencias clave para todos sobre una base de aprendizaje permanente tendrá un papel clave en la mejora de la empleabilidad de los ciudadanos, la inclusión social y la realización personal. Estas necesidades son especialmente agudas en el caso de quienes proceden de medios desfavorecidos. Sólo si se abordan las necesidades de las personas en riesgo de exclusión social podrán cumplirse debidamente los objetivos del Marco Estratégico.

Aún con más decisión que la Unión Europea, el Consejo de Europa ha promovido el diálogo intercultural y la lucha contra la exclusión de las minorías, y esto ha sido así precisamente porque esta misión forma parte de sus prioridades institucionales: prevenir y promover los derechos humanos y la democracia.

De este modo, en 2008, Año Europeo del Diálogo Intercultural, el Consejo de Europa publicó el Libro Blanco *Vivir juntos con igual dignidad*. En dicho libro se observa una firme apuesta por un modelo de convivencia basado en los valores fundamentales compartidos, en el respeto de nuestro patrimonio común y la diversidad cultural. Entre las condiciones que se indican en el libro, necesarias para impulsar el diálogo intercultural, debemos destacar, por la responsabilidad directa que recae sobre los pedagogos, la enseñanza y aprendizaje de las competencias interculturales como línea maestra en la que es imprescindible trabajar desde el campo pedagógico para contribuir al diálogo intercultural y la valoración de la diversidad.

En el Libro Blanco también se subraya la importancia que reviste adoptar medidas para mejorar el entendimiento mutuo entre las comunidades culturales o religiosas a través de la educación escolar. Así mismo, establece que las instituciones de educación superior deben desempeñar un rol activo y servir de foro para el fomento del diálogo intercultural. Este proceso debe apoyarse en la investigación universitaria del aprendizaje intercultural.

Respecto al aprendizaje y enseñanza de competencias interculturales, el Consejo de Europa, a través del libro Blanco, manifiesta que el aprendizaje y la enseñanza de competencias interculturales son esenciales para la cultura democrática y la cohesión social. Por tanto, las autoridades públicas competentes y las instituciones educativas deberían contribuir a elaborar y poner en práctica planes y programas de estudios a todos los niveles de la educación, incluida la formación del profesorado y los programas de educación para adultos que desarrollen las competencias esenciales para la comunicación intercultural.

El Consejo de Europa afirma en esta publicación estar firmemente comprometido con la transmisión de competencias interculturales a través de la educación, y manifiesta su intención de seguir siendo la institución de referencia en materia de enseñanza y aprendizaje de las competencias interculturales.

Para finalizar la revisión de los aspectos más importantes del Libro Blanco, quisiéramos destacar que, de acuerdo con el Consejo de Europa, la valoración de nuestra diversidad cultural debería basarse en el conocimiento y la comprensión de las principales religiones y convicciones no religiosas del mundo, y del papel que desempeñan en nuestra sociedad. Otro objetivo importante sería lograr que los jóvenes aprecien la diversidad social y cultural de Europa, abarcando sus comunidades recientes de migrantes y aquéllas cuyas raíces europeas son mucho más antiguas. En este sentido, en el libro se recogen varios programas que están funcionando en la actualidad y que pretenden contribuir a este y otros objetivos. Así mismo y según señala la propia organización, después de 2010 se tomarán medidas para que la promoción de la cultura democrática y del diálogo intercultural sea un componente del Espacio Europeo de la Educación Superior. El Centro Europeo de Recursos para la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación Intercultural, que está estableciéndose en Oslo, se centrará en transmitir las competencias interculturales a los educadores.

En el contexto de la política europea, también debe recordarse que durante una década funcionó un Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, que tenía como objetivo proporcionar a la Unión y a sus miembros información y datos relacionados con estos fenómenos de exclusión, con el fin de sustentar las políticas que se desarrollaban en estas áreas. El observatorio elaboró también estrategias de lucha contra el racismo y la xenofobia, al tiempo que difundía las prácticas exitosas de integración de los grupos minoritarios. Esta institución fue reemplazada en 2007 por la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, con objetivos mucho más amplios que los del Observatorio, ya que se hallan referidos a todos los derechos básicos de la ciudadanía europea.

En cualquier caso, la educación no es ni la única causa de exclusión social ni la única solución para la misma. No es probable que las medidas educativas por sí solas puedan aliviar el impacto de múltiples desventajas y, por tanto, son necesarios enfoques multisectoriales que puedan articular estas medidas con la más amplia política social y económica. En el Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2010), los efectos sociales de la crisis económica continúan siendo muy visibles y, además de afectar a los más desfavorecidos, ponen en peligro los esfuerzos presupuestarios que se dirigen a estos grupos.

Distintas directivas del Consejo tienden al tratamiento educativo no diferenciado de los niños inmigrantes, si bien éstos deben encontrarse en una situación regularizada y cumplir algunos requisitos (Eurydice, 2004). No sucede lo mismo con los niños que se encuentran irregularmente presentes en un país de la Unión Europea, en cuyo caso no existe ningún tipo de normativa. Esto no implica que los países miembros excluyan de sus sistemas educativos a los niños inmigrantes irregulares. De hecho, sólo Dinamarca, Polonia, Lituania, Suecia e Islandia –este último, miembro de la Asociación Europea de Libre Comercio– exigen una prueba de residencia antes de admitir a un niño en un colegio. El resto de los países de la Unión permiten, explícita o implícitamente, el acceso de todos los niños a la educación.

En general, los niños inmigrantes pueden acceder a los mismos servicios educativos que los niños nacionales del país anfitrión, proporcionándoseles, además, las medidas de apoyo y compensación que sean necesarias (Eurydice, 2004). Asimismo, en la mayoría de los países, los niños inmigrantes son integrados en las aulas normales con los niños de su edad, si bien reciben apoyos curriculares y, en

algunos casos, extracurriculares, para atender sus necesidades específicas, entre las que la lengua suele ser la más relevante. Transitoriamente, se les puede agrupar separadamente en las escuelas de un buen número de países, aunque esto no se suele hacer en todas las áreas curriculares.

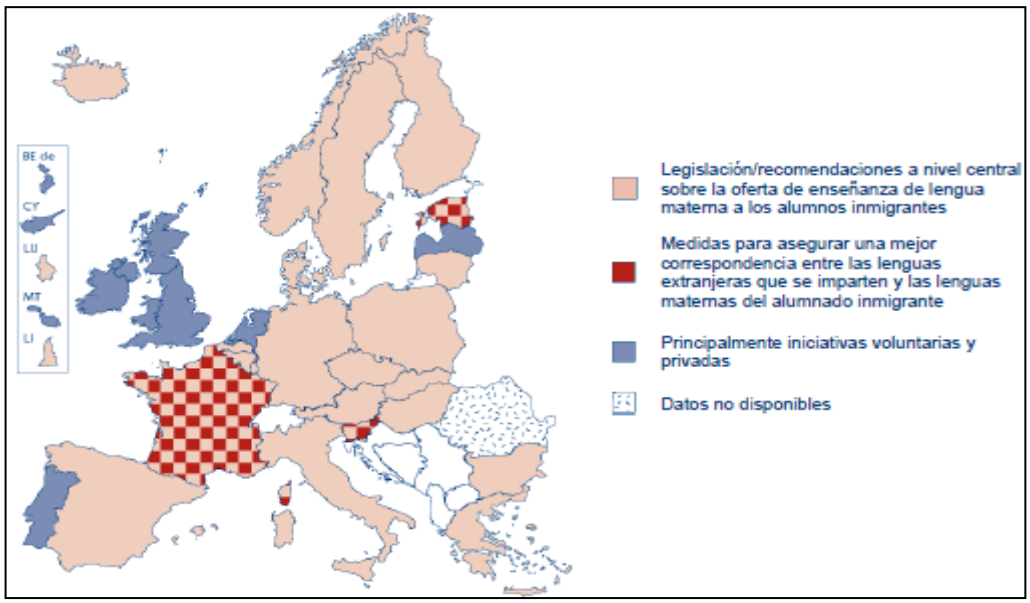


Figura 9. Medidas educativas para la enseñanza de la lengua de origen del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08.

Fuente: Eurydice, 2009, p. 20.

En general, la legislación articulada para el diseño de medidas dirigidas a los niños inmigrantes se empezó a aprobar en los distintos países europeos en el segundo lustro de los años 90, acentuándose en los años 2002 y 2003, en los que otro número importante de naciones aprobaron legislación para impulsar la integración de la infancia inmigrante en sus sistemas educativos.

Hasta aquí nos hemos referido fundamentalmente a la necesidad de la integración de los niños procedentes de otros países, pero esto no se ajusta demasiado bien al concepto de educación intercultural. En esta modalidad, los niños y niñas de los diferentes grupos se conocen, toleran, respetan y enriquecen mutuamente con las aportaciones de sus culturas particulares. La educación intercultural empezaría por el reconocimiento que la cultura mayoritaria hace de los valores de las culturas minoritarias. Esto implica, por ejemplo, que se destinen recursos a apoyar la lengua y

la cultura de los grupos a los que pertenecen los niños inmigrantes. En la mayor parte de los países europeos existe algún tipo de apoyo a la lengua nativa de los niños, enseñanzas que van acompañadas con frecuencia de contenidos culturales.

Así mismo se considera imprescindible la implicación de los padres para la integración y el éxito escolar de los alumnos inmigrantes (Eurydice, 2009). En este último informe elaborado por Eurydice, acerca de la integración escolar del alumnado inmigrante en Europa, se analiza el uso de tres métodos para fomentar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes: la publicación de información escrita sobre el sistema escolar en la lengua de origen de las familias inmigrantes, el uso de intérpretes en distintas situaciones de la vida escolar y la designación de especialistas, por ejemplo mediadores, que se encarguen específicamente de actuar de enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y el centro. En los resultados de dicho análisis se observa que, en aproximadamente dos tercios de los países, se publica información escrita sobre el sistema escolar dirigida a las familias inmigrantes del país o la región en cuestión, pero generalmente se hace sólo en un número limitado de lenguas. En la mitad de los países europeos, las encargadas de estas publicaciones son las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel.

De igual modo, en distintos países se ha desarrollado cierta permisividad en lo que se refiere a las fiestas religiosas de los grupos culturales minoritarios, adaptaciones en determinadas actividades educativas (por ejemplo, deporte y música), en vestuario –a pesar de que en algunos territorios han existido controversias sobre esta cuestión: esto ha sido así, por ejemplo, en la comunidad francófona de Bélgica, Francia, Holanda, Suecia y Noruega–, y en hábitos alimenticios (Eurydice, 2004).

Pero la educación intercultural va aún más allá del reconocimiento del valor de todas las culturas. El análisis de los currícula y de la legislación de los diferentes países de Europa permite llegar a discernir tres dimensiones que están presentes en la práctica de la educación intercultural (en cada país puede encontrarse una o más de estas tres dimensiones): 1) el aprendizaje sobre la diversidad cultural, que debe producir como resultado la interiorización de valores de respeto y tolerancia entre todos los alumnos; 2) la dimensión internacional, dirigida a la comprensión de la diversidad cultural contemporánea en su contexto histórico y social, en cuyo seno se acomete el estudio, por ejemplo, de los aspectos económicos y sociales de las

relaciones internacionales, así como de la historia de los procesos migratorios y sus causas; y 3) la dimensión europea, orientada a desarrollar una identidad europea. Las dimensiones organizativa y curricular deben estar asociadas, no obstante, a una adecuada formación de los profesionales para acometer con éxito los objetivos de la educación intercultural. A continuación nos ocuparemos de esta cuestión.

1.3. La formación de educadores para la multiculturalidad

Entre las abundantes demandas que la sociedad transmite a los educadores profesionales se halla la de preparar a los futuros ciudadanos para vivir en una sociedad multicultural. Es un hecho que los inmigrantes y algunos grupos minoritarios de la población presentan diferencias culturales importantes con respecto a la sociedad mayoritaria, y esto ha llevado a la conclusión, en un buen número de países, de que la educación tiene que ir más allá de la integración de los niños y niñas pertenecientes a las minorías, pretendiendo una auténtica educación pluricultural e intercultural que afecte a todos los niños y jóvenes del sistema educativo (Siguan, 1998). En la escuela del futuro deberá potenciarse mucho más que en la de ahora la dimensión intercultural de la educación a causa de la tendencia creciente de las migraciones y de la persistencia de los factores políticos y económicos –aunque en menor medida en los últimos años– que están detrás de ellas. Este fenómeno tiene implicaciones relevantes para la política y la legislación educativas, siendo una de ellas de la formar educadores dotados de conocimientos, actitudes y habilidades adecuados para educar en la multiculturalidad. Los programas formativos en este ámbito serían parte de una reorientación más global del sistema de formación del profesorado en el que los estudiantes –o los educadores en ejercicio– fueran educados, entre otras cosas, para desafiar el racismo y apreciar la diversidad cultural (Cole, 1998). No obstante, aún es escasa la investigación sobre el desarrollo de las competencias interculturales, y la que existe ha reconocido diversos tipos de limitaciones (e.g., McAllister e Irvine, 2000; Paluck y Green, 2009b).

En otros países occidentales son más frecuentes que en España las experiencias en centros de formación de profesorado relacionadas con el desarrollo de habilidades metacognitivas para cambiar estereotipos. Naturalmente, se trata de sociedades que cuentan con cierta tradición de diversidad cultural (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Holanda, etc.), y que, por consiguiente, plantean exigencias más fuertes a las

instituciones formativas. Un supuesto fundamental de partida de nuestra investigación es que si ahora estamos formando a los educadores y educadoras de las próximas décadas, y si persiste la heterogeneidad social y la necesidad de la convivencia intercultural, no debería retrasarse más la formación de educadores interculturalistas. De lo contrario, podríamos hallarnos en la misma situación de falta de previsión en la que se encontraron países como los Estados Unidos o el Reino Unido en décadas pasadas, en los que la conflictividad social constituyó el fenómeno que desencadenó la planificación de los programas de formación docente dirigidos a combatir la discriminación étnica. En Estados Unidos fue decisivo el movimiento de los derechos civiles de los años 60 del pasado siglo para el desarrollo del concepto de educación multicultural (Singh et al., 2002), mientras que, por ejemplo, Ward (1998) narra cómo en los años ochenta, las LEAs (Autoridades Locales de Educación) inglesas comenzaron a dedicar una financiación importante a los cursos anti-racistas destinados a los docentes, después de que a principios de esa década se vivieran fenómenos de violencia racial en diversas zonas urbanas de Inglaterra[6].

Una cuestión diferente estaría referida a si el entrenamiento en habilidades y actitudes interculturales se considera tan básico que pueda incluirse sin problemas y concederle prioridad sobre otros contenidos en un plan de estudios de formación inicial con un número de créditos limitado. El hecho actual es que, en el caso de la educación formal, la formación de los futuros maestros españoles en su rol de educadores interculturalistas es escasísima, por lo que no extraña que, al final del pasado siglo, algunas autoras afirmaran que la educación intercultural en las escuelas de nuestro país se hallaba todavía en su infancia (Sales y García, 1998). Los programas de este tipo eran muy escasos y, cuando existían, apenas tenían continuidad y expansión transversal. Avanzada la primera década del nuevo siglo, Álvarez y González (2008) llegaban a una conclusión parecida: por una parte, la formación es insuficiente cuantitativamente; por otra, ha sido criticada con frecuencia por su tono excesivamente teórico (Garreta y Llevot, 2003).

La situación es especialmente precaria en el nivel de la formación inicial, en el que la pedagogía intercultural se halla totalmente ausente en algunas universidades.

6 Esta tendencia se invierte por motivos políticos a finales de los años 80, cuando la implantación de un currículum nacional y el sistema de gestión local de los colegios, junto al despojo del poder de las LEAs por parte del gobierno central, apenas deja espacio y financiación para la educación anti-racista del profesorado (Ward, 1998).

Palomero (2006) recuerda el análisis que la profesora Rafaela García López publicó en el año 2002 (www.ucm.es/info/site/docu/21site/a2glopez.pdf), relacionado con la presencia de la educación intercultural, la educación multicultural o la diversidad sociocultural en las materias de 155 planes de estudio de las titulaciones de Maestro, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía en 72 facultades y escuelas universitarias de 42 universidades españolas. Únicamente se detectaron materias de estos ámbitos en el 39% de los planes de estudio, lo que ni siquiera quería decir que todo el alumnado de estos planes hubiera pasado por este tipo de formación (el 87% de las materias existentes eran optativas). En la distribución por regiones, se observa que de las 62 materias vinculadas a la diversidad y educación multicultural o intercultural, la mitad se impartían en universidades andaluzas y catalanas, lo que revela la presencia de una sensibilidad más elevada hacia la educación en la multiculturalidad en estas regiones que la existente en otras partes de España. Esta sensibilización es explicada parcialmente por las elevadas tasas de inmigración en ambas comunidades autónomas –especialmente en Cataluña, región en la que vive el 20,9% de los extranjeros residentes en España, según datos del Instituto Nacional de Estadística de 1 de enero de 2010–.

La formación de los educadores para la diversidad también se ha abordado desde un enfoque sociocrítico. Algunos formadores de profesorado creen que resulta imprescindible la adopción de una perspectiva social crítica en los programas que pretenden desarrollar la comprensión intercultural en sus estudiantes (Finney y Orr, 1995; Sales y García, en prensa). Frente a las iniciativas de la UNESCO (por ejemplo, la Alianza de Civilizaciones) o del Consejo de Europa (2009), el hecho sociocultural es que nos movemos en entornos en los que el individualismo se ha institucionalizado. La conducta, el estatus social, los bienes materiales que consiguen las personas, se contemplan como logros particulares, no como productos de procesos estructurales de carácter macrosocial (Stanton-Salazar, 1997). El individualismo, ideología anclada en el desarrollo industrial capitalista y en la modernización, ha impregnado también la escuela, una institución social básica. Una prueba de que esto es así viene dada por el hecho de que los sistemas educativos funcionan más como soportes de la competición, la meritocracia y el desarrollo individual que de los valores societarios. Abajo Alcalde (1999) etiqueta de antinómico el sistema escolar: por una parte, se basa en la igualdad, la cooperación y el derecho al mejor desarrollo posible; por otra, prepara para la inserción en un sistema productivo y social estratificado. Desafortunadamente, Finney

y Orr (1995) confirmaron que esta cosmovisión individualista y poco societaria es muy persistente y sobrevive en los profesores en formación después de haber sido entrenados en los programas interculturales de su centro. En este contexto, el estereotipo, el prejuicio y la conducta discriminatoria, que responden a intereses y motivaciones de clase, de raza, de edad, de género o de cualquier otro tipo de grupo, funcionan como resortes sociales que determinan quién debe acceder a las oportunidades y recursos socioeconómicos y quién no, en función del grupo de pertenencia[7]. A la postre, la defensa del grupo representa una modalidad de individualismo colectivo cuando se discrimina y excluye a otros grupos. Un ejemplo claro de este fenómeno lo hallamos en los nacionalismos de los estados modernos, o también en la asociación positiva entre el prejuicio y la identificación con el grupo de pertenencia (Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Sassenberg y Wieber, 2005; Verkuyten, Drabbles, y van den Nieuwenhuijzen, 1999), aunque naturalmente esta relación es variable en función de los grupos y territorios (por ejemplo, la asociación de la identificación nacional con el prejuicio contra los colectivos de inmigrantes difiere en función de los países, según han mostrado Pehrson, Vignoles y Brown [2009]).

Stanton-Salazar (1997) arguye que estructuras institucionales como el sistema educativo son alienantes y excluyentes por una serie de razones, entre las que se encuentra la institucionalización de los antagonismos de clase y de etnia. Estos conflictos emergen silenciosa y solapadamente en las relaciones interpersonales de los agentes institucionales y los estudiantes pertenecientes a minorías.

En definitiva, la prevención y deconstrucción estereotípica que consideramos imprescindible para combatir los prejuicios y discriminación, tiene bastante que ver con el reto que Bartolomé y Macedo (1997) asignan a los educadores (críticos): forjar

[7] Incluso se ha llegado a identificar la estereotipia de género en manuales de psicología utilizados en las universidades norteamericanas (Yanowitz y Weathers, 2004). Aunque la estereotipia y el prejuicio se encuentran cada vez menos presentes en la formación de psicólogos y educadores, tampoco ésta se halla totalmente libre de los fenómenos mencionados, de tal manera que, en algún grado, hombres y mujeres siguen siendo retratados en los manuales de manera diferente, atribuyéndoles algunas características distintas e implicándolos ocasionalmente en actividades diferenciadas. Yanowitz y Weathers encontraron que a los hombres se les atribuían más rasgos estereotípicos masculinos que a las mujeres en la caracterización que se hacía de personajes en 15 manuales de psicología de la educación, al tiempo que también se les implicaba más a ellos en actividades tìpicamente masculinas. Como contrapartida, no se hallaron diferencias entre ambos sexos en la atribución de rasgos positivos masculinos, ni en la de rasgos femeninos positivos y negativos, ni, por último, en la asignación de actividades típicamente femeninas. Los autores, a pesar de que reafirman el avance en el trato igualitario que reciben los niños y niñas descritos en este tipo de manuales, siguen mostrando su preocupación por la estereotipia aún existente, así como por sus efectos en las y los estudiantes que leen estos manuales y que se están formando para ser profesionales de la educación.

la unidad cultural a través de la diversidad. Esto se puede hacer mediante una pedagogía de la esperanza que, entre otras cosas, rechaza la construcción social de imágenes (e.g., los estereotipos) que deshumanizan al otro, contribuyendo a cimentar un entorno menos discriminatorio y más justo. Estos autores, influidos por Freire, finalizan su análisis sociológico del racismo haciendo alusión al papel de los docentes:

> Es necesario arriesgarse, aprender a arriesgarse, decir no a la burocratización de la mente a la que estamos expuestos cotidianamente. Es necesario arriesgarse a decir que el racismo es una enfermedad curable. Es necesario arriesgarse a hablar de la diferencia como un valor y a decir que es posible hallar la unidad en la diversidad. (p. 244)

El punto de partida para aceptar el valor de la diversidad es deshacerse de los estereotipos y prejuicios que atenazan a tantos profesionales de la educación. Como se argumenta en el informe de Eurydice (2004), si se quiere que el profesorado reaccione a la estereotipia y prejuicio racistas que observa en el alumnado, se debe desligar la conducta de cualquier forma de estereotipo cultural, y para ello se necesita una formación inicial o en servicio que permita adquirir este tipo de habilidades.

Wasson y Jackson (2002) creen que los temas críticos de la diversidad y el multiculturalismo deben integrarse en todas las áreas de preparación de los candidatos a maestros y maestras, incluyendo las áreas académicas, de desarrollo de habilidades sociales, y el establecimiento de relaciones con la comunidad en general.

Además de inculcar una mayor sensibilidad y conciencia relacionadas con la multicultura, Goulet (1998) hace hincapié en la necesidad de que los futuros maestros también establezcan conexiones con su pasado cultural. Este enfoque ayudaría al profesorado en formación a desarrollar el orgullo y la fuerza necesaria para luchar por la justicia social desde su profesión educativa. Cuando los candidatos a maestros son conscientes de sus propias fuerzas, están en mejores condiciones para enfrentar los desafíos diarios. El objetivo de los programas de formación docente debe entonces permitir a los futuros maestros preguntarse y examinar sus propias creencias y valores sobre el alumnado, así como acerca de si ellos pueden ver a todos los niños como estudiantes, independientemente de su raza, clase, género, origen, idioma o discapacidad (Cozart, Cudahy, Ndunda, y Van Sickle, 2003). Este ideal se define como conciencia cultural crítica.

En resumen, se podría concluir que la formación de educadores para la interculturalidad es un fenómeno emergente que en los últimos años se ha manifestado en Europa y en otras partes del mundo, sin que por el momento existan programas integrales y sistemáticos de formación, comenzando por el estadio inicial de la misma. Por otra parte, uno de los contenidos que habitualmente no se considera en los programas existentes es la estereotipia y el prejuicio de las propias personas que participan de esta formación. El programa de investigación del que forma parte esta tesis trata precisamente de validar estrategias que puedan cumplir la función de controlar y prevenir el uso de creencias estereotipadas y actitudes prejuiciosas.

CAPÍTULO 2

La presencia y funcionalidad del sesgo intergrupal en educación

2.1. La amenaza del estereotipo en contextos académicos

2.2. La estereotipia y el prejuicio en la infancia

2.3. Contenido y sesgo intergrupal en ámbitos educativos y prácticas asociadas

2.4. Estereotipos y profecías que se autocumplen

La difusión generalizada de los sesgos intergrupales (estereotipia, prejuicio y discriminación) que se generan en la sociedad es un fenómeno bien establecido en la literatura (Blair, 2001, 2002; Dovidio y Gaertner, 2010), así como lo es la extensión del prejuicio a todas las capas de la población y a todas las culturas (Crandall y Eshleman, 2003). El entorno de la educación, como subsistema social, no escapa a esta tendencia generalizada. Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten y Holland (2010) han comprobado, a través de medidas implícitas, que las diferencias observadas en diferentes etnias respecto al rendimiento académico pueden ser explicadas a través de las expectativas del profesorado, relacionadas con las actitudes prejuiciosas que los docentes tienen sobre dichas etnias, que pueden provocar el fracaso escolar de sus miembros. El interés creciente por erradicar los estereotipos en este ámbito parte, por tanto, de la constatación de la existencia de conductas discriminatorias en los colegios hacia niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios; por otro lado, es ya bien conocido en la literatura cognitivo-social el nexo entre los esquemas de conocimiento social previo, las expectativas docentes y las conductas, autoestima, rendimiento y personalidad discentes. Es decir, los estereotipos del profesorado tendrían una responsabilidad considerable en el proceso de generación de fenómenos discriminatorios. Nos centraremos en el fenómeno de la conexión automática de la conducta con los estereotipos más adelante, pero es el momento de anticipar que en la última década se ha generado una gran base empírica que relaciona la existencia de una creencia preestablecida con la ejecución de una conducta asociada.

Como recogen Lin, Lake y Rice (2008) y de acuerdo con Killoran et al., (2004), los docentes tienen un gran impacto en el desarrollo de los niños y niñas, así pues es fundamental que tomen una clara conciencia de sí mismos, de la cultura, de los prejuicios y de las prácticas discriminatorias con el fin de examinar los efectos de sus creencias, actitudes y expectativas sobre su ejercicio profesional. Se podrían citar diversos ejemplos de conductas discriminatorias y percepciones estereotipadas, evidenciadas en ámbitos educativos, que desde perspectivas éticas y pedagógicas podrían calificarse de intolerables. Así, resulta preocupante que algunos profesores fineses de educación especial evalúen más negativamente la misma tarea académica ejecutada por un niño con una discapacidad mental que por un niño sin esta discapacidad (Moberg, 1995); que a muchos niños norteamericanos de raza negra con síntomas de superdotación se les prive de participar en programas para niños

superdotados a causa de las políticas y prácticas racistas de algunos profesores e instituciones (Ford, 1996); que profesores holandeses de educación secundaria atribuyan las tensiones que surgen en las aulas multiculturales precisamente a las diferencias étnicas y culturales presentes en la composición de estos centros (Meijnen, Radstake y Leeman, 2004[8]); o que profesores norteamericanos en formación inicial juzguen como más problemática la atención de un niño si a éste se le ha puesto la etiqueta de ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) que si no se le ha puesto (Koonce et al., 2004). Recientemente, van den Bergh et al. (2010) han comprobado que los estudiantes de minorías étnicas tienen mayor riesgo de fracaso escolar debido, principalmente, a las bajas expectativas que los docentes tienen respecto a los posibles logros académicos de este colectivo.

Se dedicará el siguiente apartado a tratar de comprender cómo todos estos estigmas afectan al desarrollo de los niños y niñas, pervirtiendo la naturaleza del proceso educativo. En definitiva, lo que haremos será incorporar los marcos teóricos de la psicología de la diversidad que faciliten el desarrollo de normas de actuación en ambientes educativos diversos. En el estudio psicológico de la diversidad habrá que tener en cuenta, según Blaine (2007), dos principios: 1) la diferencia social es construida y mantenida por los individuos, y 2) la diferencia social ejerce una influencia sobre la identidad y la conducta de los individuos.

2.1. La amenaza del estereotipo en contextos académicos

Centrándonos en el contexto académico, encontramos que ha sido en Estados Unidos donde en mayor medida se han evidenciado los efectos de las representaciones estereotipadas negativas, particularmente las que se mantienen sobre los estudiantes afroamericanos. Según Aronson, Fried y Good (2002), un buen número de investigaciones han puesto de relieve que detrás del logro académico inferior de los afroamericanos con respecto a los caucasianos se encuentran las respuestas de los primeros a los estereotipos que se mantienen sobre ellos, que contienen la idea de que

[8] En esta investigación fueron entrevistados estudiantes y profesores de 100 aulas pertenecientes a 35 centros educativos de diferentes ciudades holandesas. Los resultados muestran que la relación de la frecuencia de las tensiones con el pocentaje de estudiantes de grupos minoritarios es diferente en función del grupo entrevistado: para los estudiantes, la relación es casi lineal y positiva; sin embargo, para los profesores, la relación es curvilínea: al principio, las tensiones crecen según lo hace el número de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios, pero, alcanzado cierto número de éstos, la frecuencia del conflicto empieza a descender.

no tienen el mismo nivel de inteligencia que los caucasianos (véase también Davis y Simmons, 2010). El mecanismo que se ha aducido para explicar este fenómeno se ha denominado "amenaza del estereotipo" (Steele, 1997; Steele y Aronson, 1995; véase la revisión de Steele, Spencer y Aronson, 2002) y su significado es el siguiente: en situaciones en las que es relevante el estereotipo sobre la capacidad intelectual de un grupo –por ejemplo, las actividades de los contextos académicos–, los estudiantes del grupo minoritario (e.g., los afroamericanos) soportan un peso cognitivo y emocional que no sufren los estudiantes del grupo mayoritario[9]. En una formulación más general del fenómeno de la amenaza del estereotipo, se diría que cuando el estereotipo negativo que se sostiene sobre un grupo es relevante para el rendimiento en una tarea difícil que es importante para la persona, dicho rendimiento puede verse dificultado[10]. De hecho, la amenaza del estereotipo puede interpretarse como una variante de la profecía que se autocumple (Merton, 1948). Se trata de un efecto extendido y suficientemente evidenciado en la literatura, y puede empezar a afectar a niños pequeños. McKown y Weinstein (2003), en una muestra de niños de 6 a 10 años, evidenciaron que cuando los niños de grupos estereotipados tienen conciencia de estereotipos[11] socialmente difundidos, se puede manifestar el efecto de la amenaza del estereotipo, especialmente cuando la tarea es diagnóstica de las capacidades en juego. Por otra parte, los niños que pertenecen a grupos estigmatizados alcanzan antes la conciencia sobre la existencia de estereotipos difundidos culturalmente. McKown y Weinstein analizan la evolución de esta conciencia en los niños de 6 a 10 años, así como la de la conciencia de estereotipos manifestados por individuos (esta última va por delante de la que existe sobre los estereotipos culturales). Mientras que a la edad de 6 años pocos niños evidencian ambos tipos de conciencia, a la edad de 10 años la mayor parte la manifiestan, y, en el caso de la conciencia sobre los estereotipos culturales, existen diferencias entre los niños pertenecientes a grupos estigmatizados y los de grupos no estigmatizados. La siguiente figura muestra las diferencias que aparecen a través del desarrollo evolutivo en estas edades.

---

9 En el capítulo de Inzlicht y Good (2006) se ofrece una visión más amplia sobre cómo los entornos pueden amenazar el rendimiento académico, el autoconocimiento y el sentido de pertenencia.

10 Una visión más analítica del concepto –o, más precisamente, conceptos– puede encontrarse en Shapiro y Neuberg (2007), que se revisará más adelante.

11 La conciencia del estereotipo es un fenómeno diferente al de la conciencia del estigma. En el primer caso, se trata del conocimiento consciente que existe sobre los estereotipos que otras personas manifiestan, mientras que el segundo hace alusión a la expectativa de ser estereotipado.

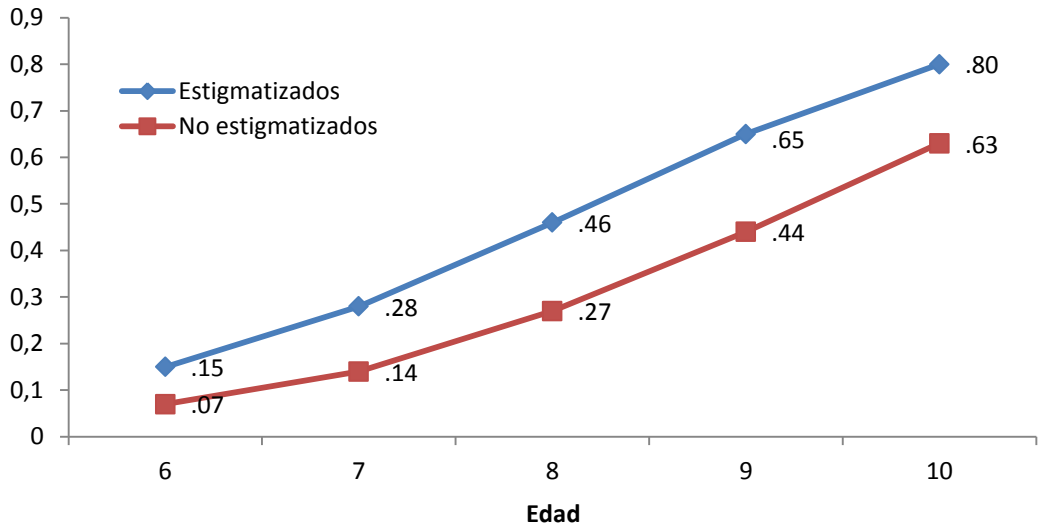


Figura 10. Proporción de niños con conciencia de estereotipos difundidos culturalmente, según edad y pertenencia a grupo estigmatizado (McKown y Weinstein, 2003, p. 505).

En la figura se observa, por ejemplo, que casi la mitad de los niños de 8 años pertenecientes a grupos estigmatizados son susceptibles de sufrir el influjo de la amenaza del estereotipo, ya que poseen conciencia sobre la difusión de estereotipos en la sociedad. Evidencia convergente en otros estudios facilitará la posibilidad de generalización de estos resultados, pero, por el momento, parece que una de las condiciones para que la amenaza del estereotipo tenga efectos se da muy pronto en el desarrollo evolutivo.

El trabajo de Brown y Pinel (2003) contribuye también a evidenciar la relación de la conciencia del estigma con los efectos de la amenaza del estereotipo: en condiciones diseñadas para producir la amenaza del estereotipo, las estudiantes universitarias que tenían una elevada conciencia del estigma rindieron peor en una prueba de opción múltiple de matemáticas que las estudiantes con un nivel bajo de conciencia. Luego la conciencia del estigma aparece claramente como una variable que modula los efectos de la situación de amenaza. En línea con esta afirmación, el trabajo de Inzlicht, McKay y Aronson (2006) ha mostrado que la sensibilidad al estigma correlaciona negativamente con la capacidad de autorregulación. Además, en los dos últimos estudios de su trabajo mostraron que los participantes amenazados exhibieron una

capacidad más limitada de autorregulación atencional y física que los participantes no amenazados.

Stephan, Ybarra y Rios Morrison (2009) han realizado recientemente una revisión de la teoría de la amenaza intergrupal reduciéndola a dos tipos básicos: la real y la simbólica. El estereotipo negativo, que inicialmente es un tipo de amenaza, ahora pasa a ser considerado una causa de la amenaza. De hecho, el estereotipo negativo representa un predictor significativo de ambos tipos de amenaza, real y simbólica. Así mismo, dichos autores advierten que las consecuencias de la amenaza –que en su versión original se centraba únicamente en las actitudes hacia el exogrupo– se manifiestan, como es lógico, en varios frentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Previamente a las consecuencias, la amenaza del estereotipo puede condicionar las actitudes. Inzlicht y Kang (2010) consideran que la amenaza conduce a una difícil situación en la que su confirmación lleva al individuo a un estado de agotamiento volitivo y que, por tanto, éste se mostrará menos propenso a esforzarse en ejercer el auto-control. De esta forma, la amenaza llegaría a afectar a dominios que en un principio no se veían influidos por las representaciones. Los autores concluyen que la potencia y las consecuencias negativas de la amenaza del estereotipo pueden ser mayores y extenderse más allá de lo que se había pensado hasta ahora.

Steele y sus colegas (2002) mantienen que las características más generales del fenómeno que analizamos serían las siguientes[12]: 1) se trata de una amenaza

[12] Wheeler y Petty (2001) también describieron los rasgos caracterizadores de la amenaza del estereotipo: 1) la amenaza es experimentada cuando se pertenece al grupo sobre el que se mantiene un estereotipo negativo relevante para el dominio; 2) la amenaza aparece cuando el rendimiento en una tarea es diagnóstico de la propia capacidad que es relevante para el estereotipo; 3) debe existir algún grado de identificación con el rendimiento en el dominio al que se refiere el estereotipo; 4) el individuo debe tener algún grado de conciencia sobre las implicaciones negativas del estereotipo; 5) el estereotipo debe experimentarse conscientemente a través de mediadores potenciales de sus efectos (alteraciones emocionales, ansiedad, presión, aprehensión por la evaluación, etc.); 6) la amenaza del estereotipo se encuentra asociada habitualmente a efectos unidireccionales: la saliencia del estereotipo incide en el decremento del rendimiento, no en su mejora.

Por otra parte, Wheeler y Petty discuten la insuficiencia de este modelo teórico para explicar los efectos conductuales de los autoestereotipos. Así, se han encontrado efectos positivos (i.e., mejora del rendimiento) de los autoestereotipos positivos, y este fenómeno no se puede explicar por la amenaza del estereotipo. Tal vez haya que recurrir aquí a una combinación de la teoría ideomotora –marco desde el que se explican habitualmente los efectos automáticos de los estereotipos sobre exogrupos– y de un mecanismo motivacional complementario al de la amenaza: la activación de autoestereotipos positivos provocaría su afirmación mediante la potenciación de la confianza y de la motivación por la tarea, elevando consiguientemente el rendimiento. Steele et al. (2002) no creen que la teoría ideomotora tenga una posición destacada en la explicación del efecto de la amenaza del estereotipo, salvo cuando el estereotipo es activado subliminalmente y cuando no hay otros importantes factores influyentes sobre la conducta.

situacional; 2) cualquiera puede experimentar esta amenaza en algún momento o contexto; 3) la naturaleza de la amenaza depende del contenido específico del estereotipo negativo; 4) el grado de la amenaza depende parcialmente del significado del estereotipo, del grado en que la persona se identifica con el dominio de actividad al que se aplica el estereotipo, de la medida en que el individuo sea identificado con el grupo estereotipado o del grado en que uno espere ser percibido como miembro de ese grupo, y de en qué medida uno percibe que puede controlar la amenaza. Las variables moduladores son clasificadas por Steele y sus colegas en situacionales (dificultad de la tarea, diagnosticidad del test y relevancia del estereotipo) e individuales (identificación con el dominio, identificación con el grupo y conciencia del estigma[13])[14]. Por otra parte, destacan que los mediadores de los efectos de la amenaza del estereotipo son también variados (cognitivos, afectivos y motivacionales), y entre ellos se encontrarían el esfuerzo, las expectativas[15], la ansiedad[16], la activación del estereotipo y la

---

[13] Ha de tenerse en cuenta que la mayor parte de los estudios utilizan muestras de jóvenes adultos, en los que se presupone la conciencia de los estereotipos, si bien Brown y Pinel (2003) han evidenciado diferencias crónicas en esta conciencia. Por otra parte, en niños, McKown y Weinstein (2003) han mostrado que esta conciencia es un factor que también modula el efecto de la amenaza del estereotipo.

[14] Al listado de variables moduladoras individuales, Cadinu, Maass, Lombardo y Frigerio (2006) han añadido las creencias sobre el lugar de control. Quienes se caracterizan por un lugar interno de control experimentan un decremento más agudo del rendimiento que quienes poseen creencias de lugar externo de control. Asimismo, Ford, Ferguson, Brooks y Hagadone (2004) han demostrado que el sentido del humor también modula los efectos de la situación de amenaza del estereotipo sobre el rendimiento académico. Esta evidencia contribuye a reforzar el fenómeno hallado en otros estudios sobre la función de afrotamiento del estrés que posee el sentido del humor. Thomas Ford y sus colegas encuentran que las mujeres con un mayor sentido del humor rindieron más en una situación de amenaza que sus iguales con un sentido del humor más pobre, y que esto fue posible, en parte, en virtud de la reducción que el sentido del humor operó sobre la ansiedad.

Por otra parte, el refinado análisis conceptual de Shapiro y Neuberg (2007) pone de manifiesto que los factores moduladores y mediacionales no son necesariamente los mismos en los distintos tipos de amenaza identificados.

[15] En un estudio sobre este mediador, Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo y Latinotti (2003) confirmaron que cuando se proporciona información estereotipada sobre el rendimiento en un determinado dominio a miembros de un grupo minoritario, éstos desarrollan expectativas y rendimientos más pobres que aquellos participantes a los que se proporciona información positiva, actuando las expectativas como factores mediacionales. Esta mediación no pudo verificarse cuando se proporcionó información negativa a individuos pertenecientes a un grupo dominante, a pesar de que también mostraron expectativas y rendimientos deficientes. Aparentemente, los procesos psicológicos que subyacen en ambos casos son diferentes. Es decir, aunque con ambos tipos de grupos se corroboren los efectos de la amenaza del estereotipo sobre las expectativas y el rendimiento, las vías que generan estos efectos son diversas.

[16] En la literatura existe algún debate sobre las medidas más adecuadas para identificar el papel mediacional de la ansiedad en la producción de efectos en una situación de amenaza del estereotipo. Así, Bosson, Haymowitz y Pinel (2004) han puesto de manifiesto que la ansiedad ejerce este papel mediador cuando se utilizan medidas no verbales. Concretamente, estos autores encontraron que, en una situación de amenaza, la ansiedad no verbal medió estos efectos en la ejecución de una tarea

supresión del estereotipo[17], si bien aún no existe evidencia consistente sobre muchos de ellos (véase también Smith, 2004; Wheeler y Petty, 2001). Schmader y Johns (2003) añadieron a éstos la reducción de la capacidad de la memoria operativa[18], aportando evidencia sobre la función mediadora que este factor cognitivo ejerce entre la amenaza del estereotipo y el rendimiento en tests que medían habilidades cognitivas. De forma coherente con este resultado, Croizet et al. (2004) han evidenciado que la amenaza del estereotipo provoca una carga mental disruptiva que interfiere en el rendimiento intelectual, siempre que la tarea sea percibida como diagnóstica de las capacidades cognitivas relacionadas con el estereotipo (la diagnosticidad ya fue evidenciada como la condición crucial en el trabajo seminal de Steele y Aronson, 1995). En su estudio tomaron una medida cardiovascular de carga mental: la variabilidad del ritmo cardíaco. Se sabe que ésta disminuye cuando aumenta la carga mental. Pues bien, cuando se comunicó a los participantes del grupo estereotipado que el test era una medida válida de la capacidad intelectual relacionada con el razonamiento lógico y matemático, disminuyó la variabilidad del ritmo cardíaco, y el rendimiento en el test fue significativamente menor que cuando el test no se presentó como diagnóstico. Se interpreta, en el contexto del marco teórico de partida, que la percepción de diagnosticidad generó en los participantes del grupo estereotipado una carga mental extra que interfirió en el rendimiento. Por el contrario, en el grupo no estereotipado se elevó el rendimiento en una situación de diagnosticidad, aun mostrando también un decremento de la variabilidad del ritmo cardíaco. Es decir, mientras que en el grupo estereotipado se genera una carga

interactiva de hombres gays con niños pequeños (4-6 años). Sin embargo, en una medida de autoinforme no se halló ninguna diferencia con el grupo de control. Bosson y sus colegas especulan sobre la posibilidad de que la investigación previa haya abusado de las medidas de autoinforme, lo que ha podido generar resultados contradictorios que no han ayudado a identificar claramente el papel mediacional de la ansiedad. Motivos de autopresentación, o incluso el carácter implícito que en ocasiones puede tener el fenómeno de la amenaza del estereotipo, podrían invalidar los autoinformes como medidas válidas de ansiedad en la ejecución de una tarea relevante para las capacidades que forman parte del contenido del estereotipo relevante. Por su parte, Osborne (2007) ha utilizado medidas fisiológicas (conductividad y temperatura de la piel, presión sanguínea), verificando que la amenaza del estereotipo incrementa o disminuye la ansiedad situacionalmente específica en chicas universitarias.

[17] En relación con los intentos de supresión del estereotipo se encontrarían los estudios de von Hippel et al. (2005), quienes han hallado que los participantes que están particularmente preocupados por la gestión de la impresión que causan en los demás utilizan una estrategia de negación en una situación de amenaza aguda o crónica de un estereotipo de incompetencia.

[18] Los autores conceptúan esta capacidad como la memoria que es utilizada para focalizar la atención en la información activada temporalmente que es de interés, al tiempo que se inhiben otros tipos de información irrelevantes para la tarea en cuestión. Se trata de un recurso que incluye tanto el almacenamiento temporal de información como la capacidad de atención.

cognitiva que interfiere con el rendimiento, parece que los miembros del grupo no estereotipado se implican más en la tarea, siendo, por tanto, dispares los efectos sobre el rendimiento en ambos grupos.

Por su parte, Aronson et al. (2002) resaltan dos tipos de mediaciones que dificultan el logro académico: 1) induciendo ansiedad; y 2) produciendo "desidentificación" o falta de implicación y compromiso con el logro. Esta desidentificación se daría cuando la persona redefine su autoconcepto, de tal manera que un dominio amenazado (e.g., el rendimiento académico) deja de ser utilizado como base de la autoestima. Tanto la ansiedad como la devaluación del rendimiento académico representan obstáculos importantes para alcanzar metas relacionadas con el logro en el sistema educativo. Sobre esta misma cuestión, Steele y sus colegas (2002) han descrito diversas reacciones agudas o transitorias de las personas que se ven amenazadas por el estereotipo (evitación del dominio, *self-handicapping*[19], conducta contraestereotípica, y *disengagement* o desconexión entre el autoconcepto en un dominio y el rendimiento en ese dominio), al mismo tiempo que, a largo plazo, se van produciendo adaptaciones crónicas de la identidad, la más importante de las cuales sería la desidentificación, que se produce cuando el *disengagement* se cronifica[20]. Junto a las reacciones psicológicas se encontrarían las fisiológicas que han descrito autores como Croizet et al. (2004) y Osborne (2007).

También en este dominio de las mediaciones, Seibt y Förster (2004) han propuesto un modelo que sugiere que la activación de estereotipos negativos induce un foco de prevención que utiliza una estrategia de evitación –sobre todo, evitación de comisión de errores–, mientras que los estereotipos positivos inducen un foco de promoción caracterizado por una estrategia de aproximación[21]. En sus cinco experimentos

[19] Este concepto se define como la tendencia a proteger el yo mediante un comportamiento o, simplemente, diciendo haberse comportado de manera que induzca una atribución externa o razón creíble para el fracaso en una tarea importante (e.g., un examen) (e.g., "He dormido muy poco, luego no he podido mantener la atención").

[20] Se podría pensar también que la amenaza del estereotipo refuerza el proceso de identificación con los miembros del endogrupo, incluso en situaciones en las que la comparación social es saliente: ante individuos con logros mayores o menores que el propio en una tarea de rendimiento. Blanton, Crocker y Millar (2000) encontraron que la autoestima de estudiantes afroamericanas se vio reforzada ante miembros endogrupales con logros elevados, mientras que se vio perjudicada ante logros pobres. Lo contrario sucedió con miembros del exogrupo mayoritario. En este caso, se produjo un auténtico proceso de comparación social.

[21] Invirtiendo la causalidad del proceso, Kawakami, Phills, Steele y Dovidio (2007) han mostrado cómo entrenando a los individuos en conductas de aproximación se pueden mejorar las actitudes

muestran que estos dos focos suponen el uso de estilos cognitivos diferentes. Por una parte, el foco de prevención conduce a un estilo de procesamiento analítico, perseverante, y que rechaza el riesgo, pero aumenta la precisión, mientras que el foco de promoción genera un estilo de procesamiento más rápido, exploratorio y creativo. El marco teórico que estos autores toman como punto de partida es la teoría del foco regulador de Higgins (1998), que distingue dos tipos de metas que se hallan en función del foco: intereses relacionados con el logro de aspiraciones (foco de promoción) e intereses relacionados con las responsabilidades y la seguridad (foco de prevención). Seibt y Förster (2004) no descartan otras muchas mediaciones que pueden intervenir en el fenómeno de la amenaza del estereotipo, pero insisten en que deben considerarse las estrategias motivacionales determinadas por el foco regulador del individuo.

Por su parte, Smith (2004) ha propuesto un modelo explicativo del proceso mediacional que intervendría en el fenómeno de la amenaza del estereotipo, y lo ha denominado Proceso de Compromiso en la Tarea Estereotipada (STEP). Con él se ilustra y se resume la cadena de mediadores múltiples que finalmente afectan al rendimiento. El modelo es una aplicación de la teorización sobre la meta de logro a la explicación de los mecanismos que intervienen en la amenaza del estereotipo. El modelo sugiere que la presencia de información estereotipada negativa en la situación puede conducir a la adopción de metas de evitación (i.e., se desea evitar la demostración de incompetencia) en lugar de metas de aproximación (i.e., deseo de demostrar la competencia) –diferenciación motivacional estrechamente vinculada con la de Higgins (1998) –. La flecha 1 de la figura que se muestra a continuación estaría indicando esta incidencia. La adopción de este tipo de metas es modulada por diferencias individuales (flecha 2), y genera procesos conductuales y fenomenológicos (flechas 3). Entre los procesos conductuales se hallarían, por ejemplo, el esfuerzo, *self-handicapping*, las estrategias de estudio y la adopción de un riesgo mínimo, mientras que los procesos fenomenológicos serían los distintos tipos de sensaciones subjetivas (interés, ansiedad, eficacia y confianza) y la actividad fisiológica (e.g., cardíaca y vascular). Estas sensaciones subjetivas interactúan con la conducta adoptada ante la tarea (flecha 4), y serían las que más directamente se relacionan con el rendimiento final (flecha 5). A su vez, este rendimiento final influye sobre las características individuales, que también modulan dicho rendimiento (flecha 6). Por último, el

implícitas hacia el grupo estereotipado, así como las conductas no verbales en una situación de interacción interracial.

rendimiento puede potenciar o socavar la creencia que el individuo u otras personas tienen en la validez del estereotipo, y esta validez percibida, a su vez, modula el rendimiento. Jessi Smith presenta alguna evidencia inicial directa a favor del modelo, además de otros datos convergentes, si bien reconoce que son diversos los aspectos que aún tienen que ser sometidos a prueba.

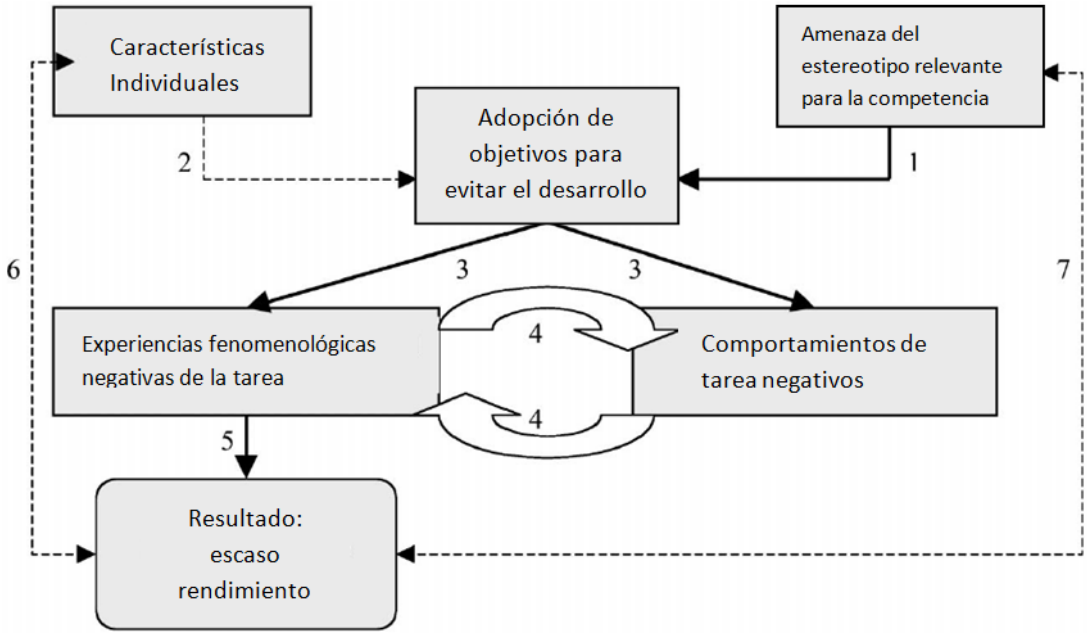


Figura 11. Modelo explicativo del proceso de compromiso en la tarea estereotipada (STEP) (Smith, 2004, p. 194).

Nota: Las líneas entrecortadas indican efectos moduladores o indirectos, mientras que las líneas continuas indican efectos directos.

La evidencia aportada por Beilock, Jellison, Rydell, McConnell y Carr (2006) podría apoyar también la estrategia de evitación. En sus estudios demuestran que las habilidades sensoriomotoras bien aprendidas, que se ejecutan con un elevado grado de automaticidad (e.g., golpes del golf), pueden verse también alteradas por la amenaza del estereotipo mediante la inducción de un grado excesivo de atención. Dada esta mediación, el hecho de ocupar la atención con una tarea secundaria eliminaría los efectos de la amenaza del estereotipo sobre la ejecución de la tarea principal. Esta es una importante contribución de Beilock et al. (2006) a la teorización sobre las estrategias de neutralización de los efectos de la amenaza del estereotipo.

Precisamente, Steele et al. (2002), además de formular un modelo explicativo del proceso en el que opera la amenaza de la identidad social –al que pertenece la amenaza

del estereotipo–, sugieren que es importante abordar el tema de las estrategias para preservar la "seguridad de la identidad". Estas estrategias podrían ser de tres tipos, según el foco de atención: el papel de las relaciones, los indicios contextuales y las estrategias individuales para afrontar la amenaza. Entre estas últimas, Aronson et al. (2002) ensayaron un procedimiento para elevar el rendimiento académico y la identificación con éste, basado en el aprendizaje de la idea de que la inteligencia es algo maleable, que puede cambiar y desarrollarse. Sus resultados sugieren que cuando los miembros de grupos estereotipados creen que la inteligencia no es algo fijo, su rendimiento mejora y se sienten más identificados con los contextos de logro. Incluso el rendimiento de los miembros del grupo mayoritario puede verse favorecido si se adhieren a una teoría incremental de la inteligencia, aunque la mejora no es tan manifiesta como en el caso del grupo minoritario[22]. Por su parte, Martens, Johns, Greenberg y Schimel (2006) han comprobado que las mujeres que se encuentran en una situación de amenaza y se les da la oportunidad de autoafirmarse obtienen niveles de logro en pruebas matemáticas (estudio 1) y de razonamiento espacial (estudio 2) equivalentes a las mujeres que no se encuentran en esta situación de amenaza, e incluso a los hombres a los que se les da también la oportunidad de autoafirmarse (estudio 2). La estrategia de autoafirmación se manipuló mediante la petición que se hacía de escribir sobre el atributo más valorado entre varios ordenados previamente en una lista. La siguiente figura resume los resultados del segundo estudio de estos autores.

[22] Por otra parte, los perceptores con una teoría implícita incremental procesan la información en modos que no perpetúan el estereotipo, a diferencia de aquellos que mantienen una teoría de la identidad. En los cuatro estudios de Plaks, Stroessner, Dweck y Sherman (2001), los participantes con una teoría de la entidad prestaron más atención a la información que confirmaba el estereotipo frente a la información inconsistente, mientras que quienes poseían una teoría incremental no mostraron ninguna preferencia por uno u otro tipo de información, o bien se inclinaron por la inconsistente. Este resultado sugiere que la percepción de los incrementalistas puede ser más funcional para las personas que pertenecen a grupos minoritarios que la comprensión que pueden ganar los defensores de una posición entitativa sobre la conducta de los miembros de estos grupos estereotipados. En el contexto del aula, resulta fácil comprender que no se trata sólo de que el estudiante desarrolle una posición incremental, sino de que el profesor tenga también este tipo de teoría y no comprenda la conducta infantil en términos de rasgos.

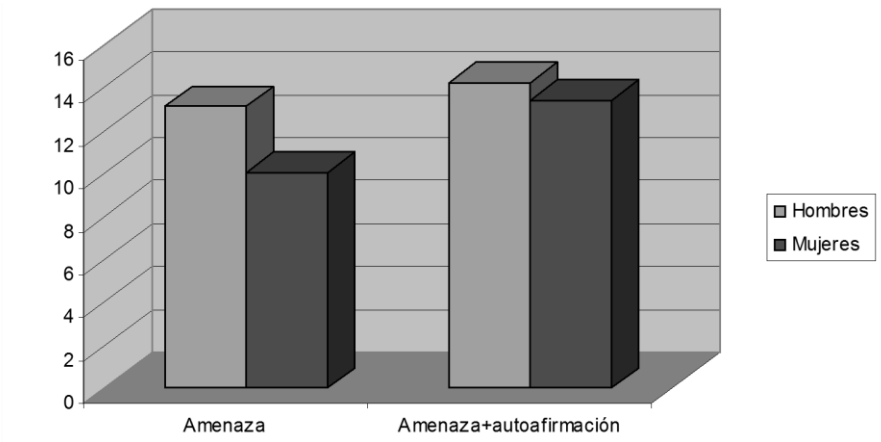


Figura 12. Número medio de preguntas contestadas correctamente según género de los participantes y condición de amenaza del estereotipo (Martens et al., 2006, p. 241).

En esta misma línea de validación de estrategias para reducir el efecto de la amenaza del estereotipo, Rosenthal y Crisp (2006) comprobaron que las estudiantes que evocaron características que compartía su grupo de género con el de los hombres mejoraron su rendimiento en tests de matemáticas e hicieron elecciones profesionales menos sesgadas por el estereotipo de género. La reducción percibida de las fronteras intergrupales demostró ser un mecanismo exitoso especialmente en la prevención del efecto de la amenaza –es decir, antes de producirse ésta– y, en menor medida, en la atenuación de sus efectos una vez desencadenados éstos en una situación de amenaza.

Figura 13. Factores moduladores y mediacionales entre la amenaza del estereotipo y el rendimiento.

El fenómeno de la amenaza del estereotipo no sólo ha sido demostrado en el laboratorio, sino también en entornos naturales. Por ejemplo, Keller y Dauenheimer (2003) verificaron que una muestra de estudiantes (chicas) alemanas de enseñanza media (Realschule) rindieron menos en una prueba de matemáticas cuando se hicieron salientes algunos indicios contextuales estereotipados (información en el test sobre su capacidad para discriminar en función del género, favoreciendo a los varones frente a las mujeres) que las estudiantes que no fueron sometidas a esta situación y que los estudiantes (chicos) a los que también se les proporcionó información sobre el estereotipo. En su estudio no fueron seleccionados estudiantes con una alta identificación de dominio o participantes con capacidades o motivaciones matemáticas sobresalientes. Además, el test era anónimo, por lo que los estudiantes no tenían razones para temer por las consecuencias negativas de su rendimiento en el caso de ser éste deficiente. El único temor que podían tener las estudiantes sometidas a la amenaza del estereotipo era el de ver confirmado éste. Aun así, se confirmó el efecto, lo que demuestra que se trata de un fenómeno muy robusto. Adicionalmente, Keller y Dauenheimer intentan comprender algunos mecanismos motivacionales y emocionales que predice la teoría del foco regulador de Higgins (1998). Particularmente, en su estudio verifican el efecto mediador del desánimo como variable emocional que está relacionada con los principios motivacionales de la promoción (*vs.* prevención).

Por último, el estudio de Frantz, Cuddy, Burnett, Ray y Hart (2004) extiende la demostración del efecto al grupo mayoritario de la población. Los individuos de este grupo que perciben la amenaza de aparecer como racistas en sus respuestas a un Test de Asociación Implícita[23] (IAT) de prejuicio racial obtienen efectos IAT más elevados que aquellos individuos que no perciben dicha amenaza. Además, quienes más motivados están para controlar el prejuicio también es más probable que se vean afectados por la amenaza. En su último experimento evidencian que si se les da a los participantes la oportunidad de autoafirmar sus valores antes de la medida de sus prejuicios, los efectos IAT no son elevados. De esta forma, la autoafirmación, igual que en el estudio de Martens et al. (2006), habría reducido el impacto negativo de la amenaza.

Estudios como este último de Frantz et al. (2004) ponen de manifiesto que la amenaza del estereotipo no es un fenómeno uniforme: la fuente de la amenaza no es

[23] Por convencionalismo, adoptaremos las siglas inglesas (IAT) cuando nos refiramos al Test de Asociación Implícita.

siempre el estereotipo exogrupal. Y es que la investigación sobre este tema ha proliferado tanto que los fenómenos estudiados se han diversificado. Shapiro y Neuberg (2007), en una excelente revisión de los estudios realizados sobre la amenaza del estereotipo, han destacado las dimensiones a lo largo de las que varía la investigación sobre la amenaza, poniendo de manifiesto que se están analizando diferentes conceptos, por lo que habría que formular un Marco Multi-amenaza. Particularmente, los estudios difieren en relación con dos dimensiones: 1) la diana de la amenaza (el *self*, el propio grupo); y 2) la fuente de la amenaza (el *self*, otros miembros endogrupales, miembros exogrupales). La combinación de los niveles de estas dimensiones produciría seis tipos diferentes de amenaza, y no todos estos fenómenos tendrían los mismos mediadores y moduladores.

Tabla 1

Seis tipos distintos de amenaza del estereotipo que emergen de la intersección de dos dimensiones: la fuente y la diana de la amenaza. (Shapiro y Neuberg, 2007, p. 113)

	Objetivo de la amenaza	
Fuente de la amenaza	***Self***	**Grupo**
Self	*Auto-concepto de la amenaza.* Temor de que mi comportamiento confirmará, en mi propia mente, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son verdaderamente míos.	*Concepto-grupo de la amenaza* Temor de que mi comportamiento confirmará, en mi propia mente, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son verdaderamente de mi grupo.
Miembros exogrupales	*Amenaza de la propia reputación (exogrupal)* Temor de que mi comportamiento confirmará, en la mente de los miembros exogrupales, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son realmente míos, y que por tanto seré juzgado o tratado negativamente por los miembros del exogrupo.	*Amenaza de la reputación grupal (exogrupal)* Temor de que mi comportamiento confirmará, en la mente de los miembros exogrupales, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son realmente de mi grupo, y que por tanto mi grupo será juzgado o tratado negativamente por los miembros del exogrupo.
Miembros endogrupales	*Amenaza de la propia reputación (endogrupal)* Temor de que mi comportamiento confirmará, en la mente de los miembros de mi grupo, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son realmente míos, y que por tanto seré juzgado o tratado negativamente por los miembros de mi grupo.	*Amenaza de la propia reputación (endogrupal)* Temor de que mi comportamiento confirmará, en la mente de los miembros de mi grupo, que los estereotipos negativos sostenidos en mi grupo son realmente del grupo, y que por tanto el grupo será juzgado o tratado negativamente por los miembros de mi grupo.

2.2. La estereotipia y el prejuicio en la infancia

Como afirman en su revisión Levy y Hughes (2009), los prejuicios no son un problema que concierna exclusivamente a la población adulta. La conciencia de los estereotipos sumada a la interiorización de los mismos y de creencias asociadas a éstos aparece muy pronto en el desarrollo humano (McKown y Weinstein, 2003)[24]. Por ejemplo, Stangor y Ruble (1989) mostraron a niños de tres grupos de edad (4, 7 y 10 años) una serie de dibujos sobre hombres y mujeres ejecutando tareas relacionadas con estereotipos. Posteriormente, se pedía a los niños que recordaran tantos dibujos como pudieran. Mientras que los niños más jóvenes no manifestaron preferencias por la información congruente con los estereotipos, los niños de 10 años recordaron un número significativamente mayor de dibujos congruentes con los estereotipos que de imágenes incongruentes. Este resultado sugiere que los niños ya adquieren las representaciones mentales de género, y que estos esquemas facilitan la codificación y la recuperación de información consistente con las expectativas sobre grupos.

Con manipulaciones experimentales distintas, los resultados pueden ser aún más asombrosos. En una investigación del año 1977 de Best y sus colegas (citada por Crocker y Quinn, 2000) se encontró que las niñas de 3 años ya pueden tener alguna conciencia sobre los estereotipos de género. Por su parte, Monteith y Voils (2001), citando trabajos de Goodman, y de Rosenfield y Stephan, mencionan que los estereotipos y actitudes raciales se adquieren por aprendizaje social a una edad tan temprana como puede ser la de los 5 años. Se trata de un aprendizaje que es previo a la edad en la que los niños ya disponen de las habilidades cognitivas y las experiencias que les permiten construir creencias que puedan diferir de las de los agentes de socialización. En consonancia con este hallazgo, Rutland, Cameron, Bennett y Ferrell (2005) han confirmado en una muestra de 136 niños anglo-británicos de edades comprendidas entre 3 y 5 años que en este periodo evolutivo ya se puede identificar el sesgo intergrupal. Concretamente, los niños exhibieron, en una medida de estereotipia racial, un sesgo intergrupal mayor hacia los afrocaribeños británicos que hacia los asiático-británicos.

[24] En términos generales, se ha mostrado que los niños responden a la amenaza exogrupal. Nesdale, Maass, Durkin y Griffiths (2005) han evidenciado cómo las normas grupales y la amenaza exogrupal interactúan en la producción del prejuicio en niños anglo-australianos de 7 a 9 años (véase también Nesdale, Durkin, Maass y Griffiths, 2005).

Schneider (2004) ha revisado la cuestión de la evolución de los estereotipos raciales y de género, llegando también a la conclusión de que éstos comienzan a adquirirse muy pronto en el desarrollo evolutivo, especialmente los estereotipos de género. Los raciales, tal como se atribuyen a los adultos, no empiezan a surgir hasta los primeros años escolares, y se desarrollan gradualmente desde estas edades. Otra cuestión distinta sería la de la estabilidad de estas representaciones a lo largo de su evolución. En la investigación persiste el debate sobre la consistencia transtemporal de los estereotipos durante la infancia (Sani, Bennett, Mullally y MacPherson, 2003). Al menos, en el estudio español de carácter transversal de Giménez de la Peña, Canto, Fernández y Barrett (2003) con niños malagueños de 6, 9, 12 y 15 años, se sugiere que la consistencia transtemporal puede ser notable. Se encontró bastante similitud entre las representaciones y las evaluaciones que estos cuatro grupos de niños llevaron a cabo sobre grupos regionales y nacionales (andaluces, españoles, catalanes, italianos, franceses, británicos y alemanes). En las cuatro edades, los españoles y los andaluces recibieron las evaluaciones más positivas, demostrándose así la presencia de un claro favoritismo endogrupal. Al mismo tiempo, se encontraron también algunos cambios. Los niños de 9 y 12 años realizaron evaluaciones más positivas de todos los grupos que los de 6[25] y, por su parte, en los de 15 años la percepción se diversificaba –los grupos son representados de una manera menos homogénea–[26] y la valencia de la evaluación bajaba. A pesar de estas diferencias, todos los niños se identificaron con los andaluces y los españoles, y se distanciaron del resto de los grupos. Por su parte, en el estudio citado de Rutland, Cameron, Bennet, et al. (2005), se constata que en el grupo de edad 3-5 años se comienzan a desarrollar la estabilidad de las creencias intergrupales.

En el trabajo de Fernández y Fernández (2006), con el que se adapta la versión infantil y en español del Cuestionario de Prejuicio Racial Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995) en una muestra de 251 niños y niñas granadinos de 12, 13

---

25 Este resultado es coherente con otro de Nesdale, Durkin, et al. (2005), quienes encontraron que niños anglo-australianos de 6 años manifestaron afecto negativo por el exogrupo, pero a la edad de 9 años esta reacción se había neutralizado.

26 En un estudio cualitativo, McKown (2004) ha constatado cómo las ideas de los niños y niñas americanos sobre el racismo se van diversificando con la edad, y van ganando en coherencia y abstracción. La muestra estuvo constituida por 202 niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 10 años, pertenecientes a diversos grupos étnicos. Es decir, no sólo las creencias estereotipadas van evolucionando al ritmo de las competencias cognitivas de los niños, sino que también lo hacen las metacreencias existentes en este ámbito.

y 14 años, se halló que el racismo manifiesto disminuía a partir de los 13 años, mientras que no se evidenciaron diferencias significativas en el racismo sutil. Es posible que los niños de mayor edad hayan interiorizado en mayor medida las normas o valores socialmente deseables de tipo democrático e igualitario, y este factor incremente la probabilidad de evitar las posiciones abiertamente racistas.

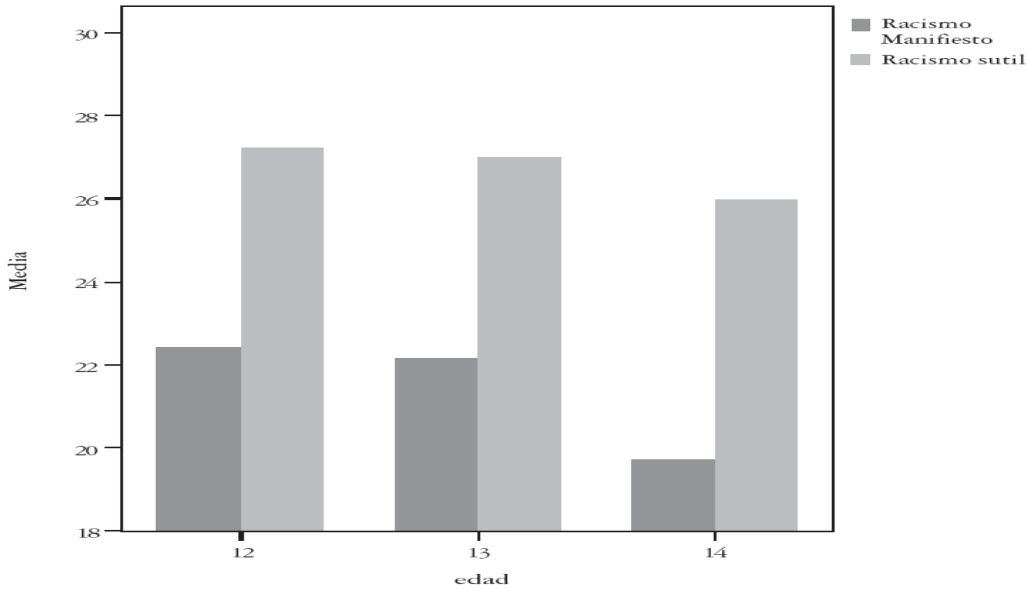


Figura 14. Distribución de medias en prejuicio racial manifiesto y sutil según grupos de edad (Fernández y Fernández, 2006, p. 338).

Un estudio en el que se halla una débil consistencia transtemporal en el mantenimiento de creencias estereotipadas en la infancia es el de Chiesi y Primi (2006), en el que se investigaron los estereotipos de 651 niños y niñas italianos entre 4 y 10 años sobre su propio grupo, sobre los magrebíes y sobre los asiáticos. El instrumento empleado fue el denominado "Actitud Racial Multi-respuesta", consistente en adjudicar atributos a diferentes grupos étnicos. Los resultados mostraron la existencia de prejuicios en los niños de 4, 5 y 6 años, descendiendo notablemente a partir de estas edades y alcanzando una cota mínima en los niños de 10 años. Las autoras creen que el desarrollo cognitivo de los niños a partir de los 7 años, el aprendizaje que llevan a cabo de las normas deseables socialmente y la ausencia de conflictos interétnicos –junto con la escasa población inmigrante existente– en el contexto social del que se extrae la muestra, explicarían la desaparición de las actitudes explícitas de sesgo racial.

No obstante, se puede llegar a la conciliación de los resultados de Chiesi y Primi (2006) con los que apoyan la estabilidad temporal de la estereotipia y el prejuicio, argumentando que la inestabilidad se produce en el nivel manifiesto, mientras que la estabilidad se halla en el nivel sutil. Esta es la conclusión a la que llegan Baron y Banaji (2006), que encontraron estabilidad en el prejuicio racial implícito (IAT) en tres grupos de edad (6 años, 10 años y adultos), mientras que el cambio en el prejuicio explícito fue radical (los niños de 10 años manifestaron un grado de prejuicio significativamente inferior al de los niños de 6 años, desapareciendo totalmente en la edad adulta).

Por otra parte en esta misma línea, pero incorporando el componente del contacto intergrupal, White et al. (2009) analizan la disminución que experimenta el sesgo intergrupal utilizando distintas muestras desde etapas escolares hasta la universidad. Los resultados muestran que el nivel de sesgo intergrupal es menor en el grupo de mayor edad y que este nivel de sesgo se ve también disminuido en aquellos participantes que tienen algún amigo/a perteneciente al exogrupo. Los autores analizan también el nivel de sesgo implícito y concluyen que ambos componentes del sesgo, implícito y explícito, disminuye a medida que aumenta la edad de la muestra. En este caso, y de nuevo tratando de conciliar estos datos con los resultados de experimentos previos, podríamos recurrir a los resultados hallados por Binder et al. (2009). Estos autores encuentran evidencia acerca de los efectos beneficiosos del contacto. La ansiedad producida por el sesgo intergrupal puede ser reducida por el propio contacto, de modo que la relación de amistad con un miembro del exogrupo podría contribuir a reducir dichos niveles de sesgo. Así pues, el grado de contacto intergrupal debería establecerse como una variable a tener en cuenta en la variación de los niveles de estereotipia y prejuicio a lo largo de la infancia y adolescencia.

2.3. Contenido del sesgo intergrupal en ámbitos educativos, y prácticas asociadas

En su libro, Brown (2009) reúne multitud de ejemplos acerca del aprendizaje y transmisión de estereotipos entre alumnado de educación infantil, y sobre las respuestas del profesorado ante estas situaciones, frecuentemente inapropiadas, que ilustran perfectamente la necesidad de formar a los docentes en este ámbito.

Por ejemplo, Picower (2009) ha encontrado en una muestra de docentes en formación que éstos han ido desarrollando una creencia de hegemonía de la raza blanca. No sólo tienen ideas preconcebidas de superioridad, sino que también se protegen, a través de estrategias de resistencia tanto pasiva como activa, de las ideas y desafíos que ofrecen los cursos de formación que se imparten en Estados Unidos sobre de educación multicultural.

Al comienzo de este segundo capítulo se recogían los hallazgos de van den Bergh et al. (2010) acerca del mayor riesgo de fracaso escolar que tienen las minorías étnicas debido, principalmente, a las bajas expectativas que los docentes tienen respecto a los posibles logros académicos de este colectivo. A este respecto, el estudio cualitativo de Howard (2008) ofrece una perspectiva muy interesante tanto desde el punto de vista de los estudiantes afroamericanos como de los docentes, concluyendo que los educadores deben ser más conscientes del papel que juega la raza y el racismo en los entornos educativos.

Centrándonos en este último aspecto, volveremos la vista a una fuente potencial de transmisión de información estereotipada. En España, el estudio de Siguan (1998), llevado a cabo en ocho colegios de Madrid y Cataluña con hijos de inmigrantes, sugiere que los profesores explican el retraso o fracaso escolar de este tipo de alumnado aludiendo a su origen o características culturales o étnicas.

Por su parte, el trabajo de Abajo Alcalde (1997), de tipo cualitativo y de carácter más local que el de Siguan, describe los estereotipos que tienen algunos profesores sobre los niños gitanos. Estas representaciones se sintetizan en dos rasgos principales: (1) malos estudiantes; y (2) poco sociables y mal comportamiento. Como consecuencia de estas imágenes, el autor detecta tres tipos de comportamientos negativos hacia estos niños: (1) resistencias de algunos centros o de los padres "payos" a la admisión de niños gitanos; (2) resistencias de algunos profesores a la inclusión de este alumnado en sus aulas; y (3) trato diferenciado en el aula. El mismo trabajo de Abajo Alcalde (1997) parece verificar en su muestra burgalesa que los estereotipos sobre los niños gitanos condicionan no sólo las expectativas de los profesores, sino un nutrido elenco de conductas docentes, clasificables de la siguiente manera:

1. Comportamientos
    1.1. Mandar realizar a los niños gitanos dentro de la clase actividades distintas y/o separados del resto de sus compañeros.
    1.2. El lugar y los compañeros que se les asigna en la clase.
    1.3. Atribuirles cosas que no han hecho.
    1.4. Valorar sus conductas inadecuadas o insatisfactorias de un modo menos favorable que las del resto de los niños.
    1.5. Relaciones de tipo punitivo.
    1.6. Despreocupación ante el absentismo del niño gitano.
    1.7. Los deberes suponen unos recursos o unas ayudas parentales que los niños gitanos no tienen.
    1.8. Las calificaciones como descalificación.
    1.9. Las repeticiones de curso.
    1.10. Menor número de interacciones no verbales.
    1.11. Miradas cargadas de exotismo y curiosidad.
2. Contenidos de aprendizaje: los contenidos de clase no reflejan la realidad ni los contextos que viven los niños gitanos en sus familias.
3. Mensajes verbales y no verbales
    3.1. Menor número de interacciones del profesor con niños gitanos.
    3.2. Afirmaciones explícitamente descalificatorias.
    3.3. Predominio de frases imperativas, despectivas o de desconfianza.
    3.4. Censuras o exposición en público de sus problemas o dificultades.
    3.5. Establecimiento de comparaciones entre los alumnos.
    3.6. Empleo de la ironía, la burla o la ambigüedad al referirse a los niños gitanos.
    3.7. Producciones verbales o no verbales que denotan conmiseración al referirse a los niños gitanos.

Si estos estereotipos se comunican de esta forma y, por consiguiente, son accesibles a los niños y jóvenes prejuiciados, es muy posible que éstos se sientan mucho menos seguros sobre lo que son capaces de hacer y, por consiguiente, su ejecución en tareas de logro sea más pobre (Stangor, Carr y Kiang, 1998). A este efecto contribuiría también el proceso de desidentificación mencionado por Aronson et al. (2002). Es fácil imaginar la aparición de efectos de confirmación perceptual –o

reforzamiento de las expectativas docentes– y de confirmación conductual –o modificación de las conductas y personalidad de los niños– (Klein y Snyder, 2003; Snyder y Stukas, 1999) si los profesores implementan repetidamente sólo algunas de estas estrategias. A estos efectos nos referiremos más adelante.

Aunque los estereotipos basados en los atributos más observables (e.g., sexo, raza, edad, atractivo físico) han recibido bastante atención en la literatura (véase el capítulo 11 de Schneider, 2004) otros cuya categoría organizadora es menos visible también han sido estudiados (véanse los capítulos 12 y 13 de Schneider, 2004), como la orientación hacia el propio género (homosexualidad) (Mathison, 1998) o la clase social (French, 1990). Mathison (1998) recordaba hace más de una década que varios estudios revelan que los profesores norteamericanos tienen un escaso conocimiento sobre la homosexualidad, al tiempo que aceptan muchos mitos sobre ésta y evitan hablar del tema. Posteriormente, esta autora defendía la formación intercultural del profesorado en este terreno. En un estudio sobre la amenaza del estereotipo, Bosson et al. (2004) han encontrado que estudiantes universitarios gays sufren los efectos de la amenaza en una tarea relevante para el estereotipo –interacción con niños pequeños en una escuela infantil–. Este resultado sugiere a Bosson y sus colegas que los educadores gays podrían ver alteradas negativamente sus capacidades para ejercer funciones educativas con niños al tener que preocuparse por su secreto a causa de una representación sin ninguna base de verdad que presupone que los gays pueden ser peligrosos para los niños y pervertirlos.

Por su parte, French (1990) se refería a datos de investigación que revelaban que muchos profesores británicos forman juicios sobre la base del acento o el dialecto de sus alumnos[27]. A partir de un determinado dialecto o acento, el profesor infiere que el alumno o alumna es de clase trabajadora. Esta categorización es asociada, a su vez, con diversas expectativas sobre la vida familiar del niño, con las actitudes de sus padres hacia la escuela y, consiguientemente, con el rendimiento infantil. En este mismo país, el Reino Unido, la Comisión para la Investigación sobre la Educación de los Niños de Grupos Étnicos Minoritarios detectó a comienzos de los años 80 que una de las explicaciones del fracaso escolar de los niños afrocaribeños y asiáticos era el racismo extendido en la profesión docente, mayoritariamente no intencional y no

[27] Existe una larga tradición de estudio de los acentos regionales como base del proceso de estereotipia. Se sabe que estos acentos afectan significativamente a todo tipo de inferencias (Schneider, 2004).

crítico, que operaba solapadamente a través de estereotipos transmitidos culturalmente (Short, 1992).

Los ejemplos que acabamos de citar corresponden a profesores en ejercicio de diversos países (España, Estados Unidos, Finlandia, Reino Unido), pero, como ya se ha asegurado, ha sido en los Estados Unidos donde con más insistencia se ha investigado el fenómeno de la estereotipia, el prejuicio y la discriminación en educación. Incluso los pedagogos críticos han llegado a conceptuar el sistema educativo norteamericano como un aparato más del racismo estructural que invade toda la sociedad norteamericana (Bartolomé y Macedo, 1997; Stanton-Salazar, 1997). Brown (1998) cita el estudio que llevó a cabo Epstein (1985) en un gran número de escuelas estadounidenses en las que se halló que los profesores con actitudes étnicas negativas también eran más propensos a usar algún tipo de sistema "de vía" en sus clases, situando a los niños negros (y a otros grupos minoritarios) en las prácticas docentes de vía lenta, lo que, a su vez, retroalimentaba el prejuicio. Brown toma el estudio de Epstein como ejemplo de una práctica institucional –el agrupamiento de los alumnos según su capacidad[28]– que refuerza los estereotipos y prejuicios de los profesores, ya que los menos afortunados están sobrerrepresentados en los grupos de menor capacidad (niños pertenecientes a minorías y de clase social baja). Este es también uno de los efectos de la expansión en ese país de los colegios contratados o *charter*, arquetipo de la liberalización de los mercados educativos[29]. En este tipo de colegios se ha comprobado cómo las tasas de segregación y aislamiento racial son mayores que en los colegios públicos tradicionales (Cobb y Glass, 1999; Frankerberg

[28] Aunque nos refiramos a Estados Unidos, no debe olvidarse que las prácticas segregadoras de tipo institucional todavía están presentes en algunos países europeos, aunque constituyan una tendencia en regresión. El ejemplo más prototípico de sistema educativo segregador sigue siendo Alemania con sus tres tipos de colegios en la enseñanza secundaria obligatoria (Hauptschule, Realschule, Gymnasium).

[29] Los *charter schools* o colegios contratados son centros financiados con fondos públicos, pero sometidos a exigentes procesos de rendición de cuentas. A cambio, se les exime de muchas restricciones y normas burocráticas a las que están sometidos los centros públicos tradicionales. Básicamente, un *charter* es un contrato negociado entre quienes crean un colegio (e.g., un grupo de profesores y/o de padres, un organismo privado o sin ánimo de lucro, una institución de enseñanza superior) y el organismo oficial autorizado para aprobar el contrato (e.g., el consejo escolar local o el Estado). En el contrato se especifica cómo será gestionado el centro, qué se va a enseñar, cómo se medirá el logro académico y qué estudiantes van a rendir más. Si el colegio no cumple con el contrato, éste puede ser revocado, por lo que el centro puede cerrar sus puertas. Este tipo de colegio responde a una política que estimula la competitividad y la elección parental de centro. Su lema básico podría ser el de "autonomía a cambio de rendición de cuentas" o, lo que es lo mismo, "autonomía por calidad". Actualmente, existen más de cinco mil *charter schools* en los Estados Unidos y la mayor parte de los estados ya han aprobado leyes o normas que regulan el funcionamiento de estos centros.

y Lee, 2003; Frankenberg, Siegel-Hawley y Wang, 2011). Este tipo de prácticas segregadoras de tipo institucional potencian el pensamiento estereotipado de los docentes y marginan aún más a estas minorías. A esto habría que añadir que el profesorado de enseñanza primaria es mayoritariamente femenino, blanco y de clase media, encontrándose infrarrepresentadas las minorías étnicas (Chance et al., 1996; McCall, 1995; Wenzlaff y Thrond, 1995), lo que tampoco facilita la comprensión intercultural. Los datos sociológicos plasman la discriminación resultante: entre los adultos de 25 años o más que se han graduado en la escuela secundaria, se encuentra el 86% de los blancos; el 76% de los negros; el 45% de los hispanos; y el 35% de los americanos nativos (Schneider, 2004). A pesar de la aparente escasa diferencia entre los blancos y negros mayores de 25 años, a los 18 años, que es la edad a la que normalmente finaliza la enseñanza media, sólo el 56% de los estudiantes negros se han graduado frente al 78% de los blancos. No obstante, la evolución hacia la igualdad ha sido extraordinariamente positiva en las últimas décadas en Estados Unidos y en otros países occidentales, lo que no obsta para que se sigan poniendo de manifiesto las diferencias aún existentes.

Si los maestros y maestras forman impresiones y emiten juicios basados en estereotipos, se puede suponer que cuando se encuentran en su periodo de formación inicial ya utilizan algunos de estos esquemas para comprender la realidad interpersonal. Hace casi dos décadas, Short (1992), en el marco de la realidad escolar británica, sugería una selección inicial en los cursos de formación de profesorado para dejar fuera a aquellos estudiantes que mostraran percepciones racistas de una forma explícita[30]. Por su parte, en Estados Unidos se ha detectado de manera recurrente la presencia de sólidos estereotipos en los profesores en formación (Chance et al., 1996; Finney y Orr, 1995; Jordan, 1995). En California y Texas ya se tomó hace más de dos décadas la medida de exigir a los maestros, como requisito para ser contratado, haber

[30] Nuestra postura, en principio, no es tan drástica como la de Short (1992) porque creemos que la cognición social es entrenable, al menos en alguna medida, y que se pueden llegar a modificar en cierto modo los esquemas de conocimiento previo del alumnado de los centros de formación de educadores. No podemos esperar a que los estereotipos discriminatorios desaparezcan sólo con el paso del tiempo. Se sabe que los estudiantes no van a modificar sustancialmente sus estereotipos de manera espontánea a lo largo de la carrera, como nos recuerdan Stangor y Lange (1994) o Rothbart (1996) haciendo referencia al trabajo de Rothbart y John (1993). Es posible que tampoco lo hagan durante su vida profesional porque las estructuras cognitivas se perpetúan a través de los sesgos que propician en la atención, codificación y recuperación de la información. Por consiguiente, parece imprescindible la inducción del cambio.

aprobado un curso de educación intercultural, mientras que en Illinois era necesaria una experiencia de campo en un entorno multicultural (Deering y Stanutz, 1995).

Sin embargo, García (2009) presenta en su artículo una visión crítica respecto a la efectividad de los programas formativos en materia de competencias interculturales del profesorado estadounidense. Después de mostrar los puntos que considera débiles en la formación intercultural de los docentes –principalmente la desconexión de la realidad en las aulas–, se centra en describir las virtudes del programa *Teaching Diverse Students Initiative*. Dicho programa está basado en conceptos como agrupamientos heterogéneos flexibles, pedagogía culturalmente sensible y resolución colaborativa de problemas entre docentes y administradores.

Hasta aquí sólo han aparecido estereotipos de valencia negativa. Pero aunque éstos sean los más disfuncionales, no ignoramos el hecho de que algunos esquemas de valencia positiva sobre determinados grupos puedan generar conductas discriminatorias en relación con los miembros más desaventajados de esos grupos. Este es el caso, por ejemplo, del estereotipo positivo que se mantiene sobre el rendimiento académico de los niños asiático-americanos en Estados Unidos. Muchos de estos niños necesitan un apoyo profesional que en ocasiones se les niega por ser clasificados como alumnos de elevado rendimiento (Kim, 1997). Otro ejemplo lo proporciona el estudio de Shih, Ambady, Richeson, Fujita y Gray (2002), en el que se evidenció que un estereotipo positivo comunicado explícitamente a estudiantes universitarios asiático-americanos provocó un efecto de contraste, es decir, un declive del rendimiento con respecto al del grupo de control. Los autores especulan con la posibilidad de que pudiera haber operado algún mecanismo semejante al de la amenaza del estereotipo, anteriormente citado (Steele et al., 2002). No obstante, ésta no es la situación habitual, por lo que pondremos el énfasis sobre los estereotipos negativos, ya que son éstos los que correlacionan con el prejuicio y la discriminación.

2.4. Estereotipos y profecías que se autocumplen

Hemos mostrado ya una relación entre el pensamiento estereotipado de los profesores y algunos tipos de conductas discriminatorias (e.g., Abajo Alcalde, 1997). Pero aún no nos hemos referido de una forma global al mecanismo por el que los estereotipos inciden sobre las conductas docentes y el desarrollo infantil. La aplicación

de los estereotipos es un tema que será tratado posteriormente en este marco teórico, pero ahora ya anticipamos que, en general, es un hecho bien probado que las teorías de conocimiento previo generan expectativas sobre cómo son los otros o cómo llegarán a ser. En ocasiones, estas expectativas se confirman, no sólo en la mente del perceptor, sino también en la conducta de la persona percibida. Esta profecía que se autocumple (concepto introducido por Merton, 1948), efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) o proceso de confirmación conductual (Snyder, 1992) está bien documentado en la literatura. Desde el clásico experimento en Oak School de Rosenthal y Jacobson (1968), que despertó el interés de la psicología social por este fenómeno, se han llevado a cabo centenares de estudios, y numerosos metaanálisis y revisiones conceptuales que han ido delimitando el efecto y estableciendo las condiciones en que su cumplimiento resulta probable (e.g., Cooper y Good, 1983; Cooper y Hazelrigg, 1988; Dusek y Joseph, 1983; Harris, 1991; Harris y Rosenthal, 1985; Jussim, 1986, 1989, 1993; Jussim y Eccles, 1992; Jussim y Fleming, 1996; Jussim, Eccles y Madon, 1996; Jussim, Palumbo, Chatman, Madon y Smith, 2000; Klein y Snyder, 2003; Madon, Jussim y Eccles, 1997; Miller y Turnbull, 1986; Rosenthal, 1991; Rosenthal y Rubin, 1978; Snyder, 1984, 1992; Snyder y Stukas, 1999; van den Bergh et al., 2010; Weinstein, 2002; Jussim y Harber, 2005).

Aunque con frecuencia las expectativas se basan en la experiencia directa con las dianas (personas que son objeto de la expectativa) o en los datos proporcionados por perceptores que conocen a las dianas, también pueden encontrarse asociadas a estereotipos. Así se ha demostrado ya, al menos, en el caso de los estereotipos de raza (Word, Zanna y Cooper, 1974; Chen y Bargh, 1997; véase revisión en Zárate, 2009), género (Skrypnek y Snyder, 1982; Chalabaev; Sarrazin; Trouilloud y Jussim, 2009; véanse revisiones en Swim y Hyers, 2009; y Herek, 2009), edad (véase revisión en Nelson, 2009) y atractivo físico (Snyder, Tanke y Berscheid, 1977; véase revisión en Crandall, Nierman y Hebl, 2009). A su vez, las expectativas estereotipadas tienden a sesgar el procesamiento de la información posterior en modos confirmatorios (véanse revisiones, por ejemplo, en Hamilton y Sherman, 1994; y en Klein y Snyder, 2003). Al final, estas percepciones sesgadas por las representaciones estereotipadas pueden autocumplirse. En resumen, Jussim y Fleming (1996) llegan a tres conclusiones sobre este tema a partir de la evidencia suministrada por diferentes estudios experimentales y naturalistas: (1) los estereotipos sociales llevan a los perceptores a desarrollar expectativas sobre los miembros de esos grupos; (2) al menos en ocasiones, esas

expectativas pueden ser imprecisas; y (3) cuando las expectativas son imprecisas, pueden conducir a profecías que se autocumplen. Chen y Bargh (1997) también han resumido este proceso de autocumplimiento de la expectativa de una manera aún más detallada: (1) el estereotipo grupal es la fuente de las expectativas o de las "hipótesis provisionales" sobre los miembros del grupo; (2) el perceptor se comporta con la persona-estímulo como si las creencias estereotipadas fueran verdad; (3) las creencias y las expectativas que generan influyen en la persona-estímulo de un modo que con frecuencia es coherente con las expectativas; y (4) el perceptor interpreta la conducta de la persona prejuiciada de manera consistente con la expectativa y la codifica como otro ejemplo de conducta consistente con el estereotipo.

Incluso podríamos detallar aún más el punto 3 de la secuencia de Chen y Bargh (1997) mediante el análisis de los procesos mediacionales que se dan en la persona que es objeto de las expectativas. Cadinu, Maass, Frigerio, Impagliazzo y Latinotti (2003) establecen que las expectativas de los miembros de grupos minoritarios sobre su propio rendimiento en una tarea académica actúan como mediadores entre la información estereotipada de carácter negativo –que podría actuar como una expectativa externa– y su rendimiento efectivo en el dominio relevante. Las autoras se sitúan en el modelo de la amenaza del estereotipo, y en él confirman el carácter mediacional de las expectativas, al menos cuando la persona afectada pertenece a un grupo minoritario (en los grupos dominantes, la información estereotipada también afecta a las expectativas y al rendimiento, pero las primeras no median entre la información negativa y el rendimiento). Cadinu y sus colegas recuerdan, no obstante, que las expectativas son uno de los mediadores posibles, pero no el único que actúa en el proceso de amenaza del estereotipo. Como se observa en la siguiente figura del primer experimento de estas autoras, el coeficiente de regresión que va del tipo de información al rendimiento decrece poco después de controlar el efecto de las expectativas (pasa de β= .54 a β = .44).

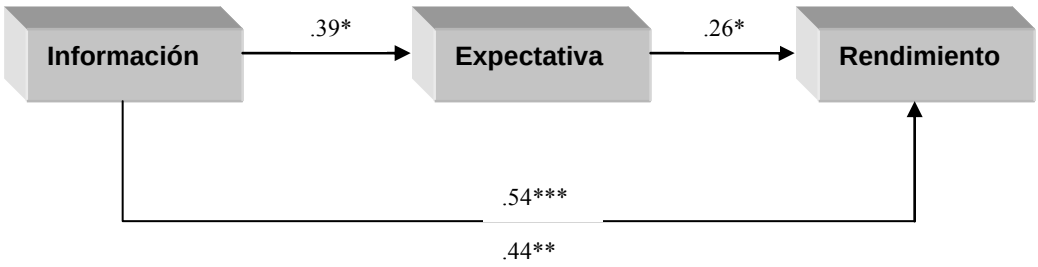


Figura 15. El papel mediacional de las expectativas sobre el rendimiento en matemáticas en un contexto de amenaza del estereotipo.

Nota. Los coeficientes son de regresión (β). En la senda que va de la información estereotipada al rendimiento, el coeficiente que se encuentra encima de la flecha indica el efecto directo, mientras que el de abajo señala el influjo de la primera variable sobre la segunda una vez que se ha controlado el efecto de la expectativa. **p*<.05; ***p*<.01; ****p*<.001 (Cadinu et al., 2003, p. 275).

Además de las mediaciones que se producen en el alumnado es necesario tener en cuenta las que tienen lugar en el profesorado. De Boer, Bosker y van der Werf (2010) establecen que factores como el rendimiento académico previo, el coeficiente intelectual y la motivación actúan como mediadores y moduladores entre las expectativas del profesorado y el futuro rendimiento académico de los alumnos. Así pues, se establece una vía de doble dirección por la que las expectativas condicionan tanto al alumnado como al profesorado. También Guyll, Madon, Prieto y Scherr (2010) han explorado el papel de mecanismos mediacionales como la profecía autocumplida, la conciencia del estigma y la amenaza del estereotipo y su influencia en el bajo rendimiento académico.

A diferencia del modelo de la amenaza del estereotipo, en el que los efectos de éste se dan fuera de una interacción diádica, Klein y Snyder (2003) revisaron las estrategias que las personas estigmatizadas pueden desarrollar durante la interacción con un individuo no estigmatizado, y los efectos de éstas sobre el mantenimiento o cambio de los estereotipos individuales y colectivos. Dos determinantes para la selección de estas estrategias serían la permeabilidad de los límites entre los grupos a los que pertenecen los dos miembros de la interacción y la conciencia del estigma por parte de la persona perteneciente al grupo estereotipado. En los contextos escolares,

los niños alcanzan muy pronto la conciencia de su identidad social, pero la estrategia indicada por Klein y Snyder en este caso –la compensación del estereotipo o intento de demostrar que no se poseen los atributos que son estereotípicos de su grupo– no se aplicaría, ya que los niños no poseen ni suficientes habilidades ni poder en la interacción para suscitar la desconfirmación perceptual y conductual. Los autores insisten, por otra parte, en la importancia del poder en el proceso de confirmación conductual: éste es más probable cuando los individuos y los grupos estigmatizados tienen menos poder que los individuos y grupos no estigmatizados.

Sinclair, Huntsinger, Skorinko y Hardin (2005) también han evidenciado algunos efectos confirmatorios de los estereotipos en situaciones interactivas. Los autores se sitúan en la teoría de la realidad compartida y muestran cómo las autoevaluaciones y conductas de personas con una elevada motivación afiliativa se ajustaron a las creencias estereotipadas que el interlocutor –en una situación de interacción efectiva o anticipada– tenía sobre su grupo de pertenencia, confirmándose así la hipótesis de la sintonía social afiliativa del *self*.

Si, como veremos posteriormente, los estereotipos condicionan los juicios, las impresiones y, en general, el procesamiento de la información nueva, y si estos estereotipos generan expectativas (Chen y Bargh, 1997; Skrypnek y Snyder, 1982; Snyder et al., 1977; Word et al., 1974) que se comunican especialmente en situaciones asimétricas en las que el perceptor-profesor/a tiene el poder y dirige la interacción (Klein y Snyder, 2003; Snyder y Stukas, 1999), y si además los profesores pueden comunicar estas expectativas de una manera bastante automática (e.g., a través de canales no verbales [Babad, Bernieri y Rosenthal, 1989; Harris, 1991], que son máximamente informativos [Ambady y Rosenthal, 1993][31]), se puede llegar fácilmente a la conclusión de que los estereotipos negativos poseen un importante potencial de perjuicio o daño para el desarrollo de, al menos, algunos de los niños y niñas

[31] Ambady y Rosenthal (1993) comprobaron que la conducta no verbal puede ser la base de inferencias válidas. Estos autores utilizaron, como indicador de la sagacidad perceptiva de los participantes, las correlaciones entre juicios de extraños sobre profesores y juicios de personas que habían interactuado frecuentemente con los docentes (supervisores y alumnos). La aportación más importante de esta investigación es que los extraños se basaron en porciones muy breves de conducta docente no verbal –de tan sólo dos segundos de duración– para emitir juicios precisos. Esto es así en virtud de las representaciones sociales previas de los perceptores. El resultado de estos autores se sitúa en una área de investigación que halla de manera recurrente un notable consenso entre los autoinformes y los informes de extraños, sugiriendo una cierta sagacidad perceptiva, facilitada por la posesión de estereotipos "válidos" (véanse revisiones en Álvarez, 1995; Álvarez y Nieto, 1993).

prejuiciados, teniendo en cuenta, además, que una vez que éstos aprenden el estereotipo –o, incluso, sin llegar a interiorizarlo (Steele, 1997)–, éste genera conductas consistentes con él (Steele et al., 2002; Wheeler y Petty, 2001). Además, ha de considerarse que en condiciones de sobrecarga cognitiva (i.e., la situación normal en la que se encuentra el docente en el contexto del aula, donde tiene que organizar todas las tareas de la profesión de enseñar) es más probable que se aplique el estereotipo y el prejuicio, puesto que para la supresión de éstos se necesitan habitualmente recursos cognitivos (Blair y Banaji 1996; Bodenhausen y Lichtenstein, 1987; Bodenhausen y Wyer, 1985; Parto y Bargh, 1991; Wyer, Sherman y Stroessner, 2000; en relación con la aplicación del estereotipo, también Gilbert y Hixon, 1991; véanse revisiones en Crandall y Eshleman, 2003; Hilton y von Hippel, 1996; Macrae y Bodenhausen, 2000).

Tampoco se pretende sobregeneralizar el efecto porque los metaanálisis realizados sobre la potencia de las profecías que se autocumplen –incluidas las investigaciones acerca de los efectos de las expectativas docentes sobre el cociente intelectual– han mostrado que el tamaño medio del efecto es muy moderado (en torno a 0.2 en términos de correlación o coeficiente de regresión) (véase revisión en Jussim et al., 2000). Esto no significa que con determinados perceptores y determinados grupos de niños no se autocumplan las profecías en un alto grado. Así, se ha probado que en determinados contextos una consecuencia muy importante de los estereotipos y estigmas sociales es su efecto pernicioso sobre el logro académico de los individuos estigmatizados (Boysen y Vogel, 2010; Crocker, Major y Steele, 1998; Dessel, 2010). De hecho, Madon et al. (1997) y más recientemente de Boer et al. (2010) han evidenciado que las profecías negativas que se autocumplen son más poderosas entre los niños y niñas con bajo rendimiento académico que entre los estudiantes con alto rendimiento[32]. Si los niños de grupos estereotipados proceden de ambientes familiares con escasos recursos económicos, y llegan a la escuela con un nivel de desarrollo ligeramente inferior al de sus iguales, es más probable que sean objeto de expectativas

[32] Este resultado contrasta con uno más general de estos autores, que es plenamente optimista: las expectativas positivas que se autocumplen son más poderosas que las negativas. En términos generales, se encontró una tendencia ligeramente mayor a elevar el logro académico a partir de las sobreestimaciones docentes del rendimiento, que a bajar dicho logro por parte de las infraestimaciones docentes del mismo. Este es un resultado global que se alcanza en una muestra de 98 profesores y 1539 estudiantes de sexto grado en 12 distritos escolares del sureste de Michigan (EE.UU.). Sin embargo, como Madon et al. (1997) reconocen, este resultado es una generalización que no se puede aplicar de igual forma a los diferentes grupos de niños.

negativas que éstos. Así, por ejemplo, Pigott y Cowen (2000) encontraron que tanto los profesores afroamericanos como los blancos creen que los niños afroamericanos tienen más problemas de adaptación escolar, menos competencias, características de personalidad más negativamente estereotipadas y un pronóstico educativo más pobre que sus coetáneos blancos. Las expectativas docentes se convierten así, en un factor que contribuye a aumentar las diferencias entre el desarrollo de unos niños y otros a lo largo de su escolarización. Dickar (2008), sin embargo, encontró en 17 entrevistas realizadas a educadores (8 blancos y 9 afroamericanos) que los afroamericanos describieron un fuerte sentido de solidaridad hacia los alumnos de su misma raza. Además, añade otro factor al análisis anterior: el autor comprueba que las expectativas que los alumnos afroamericanos sostienen frente a los profesores también afroamericanos tienen un impacto negativo para estos docentes, ya que suponen un conflicto entre la solidaridad con estos alumnos y las demandas de su rol profesional. Precisamente este último aspecto guarda cierta coherencia con los resultados de Pigott y Cowen (2000), ya que de no encontrar unos resultados pobres, posiblemente condicionados por las expectativas, los docentes no tendrían un motivo de conflicto entre solidaridad y el rol profesional.

En el contexto norteamericano, los grupos de niños en los que resulta más probable que se verifiquen las expectativas docentes –incluidas las derivadas de la información estereotípica– fueron detectados por Lee Jussim y sus colaboradores (Jussim et al., 1996; Madon et al., 1997): *las* estudiantes, los/as estudiantes afroamericanos, los procedentes de grupos con escaso potencial socioeconómico y los de bajo rendimiento en cursos anteriores. Por otra parte, aunque sólo algunos grupos de niños se vean afectados por las expectativas de algunos profesores, estos efectos se pueden prolongar a lo largo de varios años (Smith, Jussim y Eccles, 1999; de Boer et al., 2010). Además, según se ha encontrado en la investigación que analiza los efectos de los estereotipos negativos sobre las capacidades, la mera conciencia que tiene la diana sobre el contenido del estereotipo –inferioridad intelectual de los miembros de su grupo– puede hacer que ésta dude de sus propias capacidades, devaluándose su autoestima (Crocker y Quinn, 2000), desarrollando expectativas limitadas sobre el logro (Cadinu et al., 2003), o bien provocando un proceso de desidentificación con los contextos de logro (Aronson et al., 2002; Steele et al., 2002). Es decir, no es necesario que los niños que pertenecen a grupos estereotipados se vean directamente influidos por las expectativas de un perceptor en una interacción diádica, sino que basta con que

estos niños sepan que forman parte de un grupo sobre el que existe un estereotipo difundido socialmente, y que el contenido de esta representación es negativo.

Además de la identidad étnica no debemos olvidar el papel que la aculturación tiene en estos procesos. Guyll et al. (2010) han seguido esta línea de estudio explorado mecanismos mediacionales como la profecía autocumplida, la conciencia del estigma y la amenaza del estereotipo y han observado sus efectos negativos sobre el rendimiento académico. Así pues se observa la necesidad de detallar las condiciones en que los estereotipos generan expectativas que se autocumplen.

Y aunque el tamaño del efecto sea sólo moderado, evidentemente esto no significa que no haya otras causas que estén generando discriminación y contribuyan a distanciar a los grupos sociales. Jussim et al. (2000) creen que otros factores que desempeñan papeles más significativos que las expectativas –ejercitadas en interacciones diádicas– en el mantenimiento y refuerzo de los estereotipos y los estigmas son las políticas y prácticas institucionales, los valores culturales, etc. A este respecto, autores como Hill (2009) reafirman la necesidad de contar con políticas adecuadas acerca de estos asuntos, que efectivamente sirvan para llevar al campo educativo las medidas necesarias. Luego las representaciones se pueden confirmar y reforzar a nivel interpersonal, pero probablemente es aún mayor la incidencia de las normas y los valores que están presentes en los contextos culturales en los que se producen estas interacciones.

Sin descartar esta última posibilidad que hemos apuntado, se puede concluir que algunos estereotipos son disfuncionales para el desarrollo de la personalidad de algunos niños y niñas en algunas situaciones, según se ha demostrado en la investigación sobre la profecía que se autocumple. No estamos atribuyendo un carácter patológico al estereotipo –que no lo tiene (Schneider, 2004) – ni estamos dando demasiada importancia al error que contenga –otra cuestión muy debatida en la literatura[33]. Lo único que nos importa desde la perspectiva psicopedagógica es la

[33] En general, la precisión del estereotipo se define como el grado en que las creencias acerca de las características de un grupo se ajustan a las características "verdaderas" de ese grupo. La cuestión de la precisión perceptiva fue tratada por el director de la presente tesis en otro tiempo (Álvarez Castillo, 1992*a*, 1992*b*) y sigue siendo debatida en la actualidad. Un ejemplo de ello es el amplio programa de investigación que Lee Jussim viene llevando a cabo durante las últimas dos décadas. Con su modelo de Reflexión-Construcción, Jussim (1991) defiende que la percepción social es mucho más sagaz de lo que se ha supuesto normalmente. Madon, Jussim y otros colaboradores (1998) vuelven a insistir en la sagacidad perceptiva de una muestra de profesorado al juzgar las diferencias y semejanzas en logro y motivación de niños de diferente sexo, clase social y etnia. En

funcionalidad ya mencionada. De hecho, éste es el motivo para seguir investigando sobre los estereotipos: los efectos perniciosos que tienen en algunos ámbitos sociales en la medida en que determinan los juicios, motivaciones y conductas discriminatorias de actores involucrados en interacciones en las que ostentan una posición de dominio, como sucede en los ámbitos laboral, judicial, clínico o educativo.

otro estudio, Ashton y Esses (1999) hallan que las personas pueden estimar con bastante precisión el rendimiento académico de los miembros de un buen número de grupos étnicos diferentes. Además, sus creencias sobre la variabilidad intergrupal del rendimiento son también bastante sagaces. Por otra parte, un tema novedoso como el de la evolución de la precisión de los estereotipos fue abordado por Ryan y Bogart (2001), y se siguen haciendo investigaciones transculturales que abordan la cuestión de la validez de las representaciones nacionales mutuas (e.g., McAndrew et al., 2000). Algunas revisiones sobre el tema de la precisión de los estereotipos pueden verse en Fiske (1998), en Ryan, Park y Judd (1996), en Schneider (2004) y en Jussim, Cain, Crawford, Harber y Cohen (2009).

CAPÍTULO 3

El sesgo intergrupal: concepto, origen, mantenimiento y modelos representacionales

3.1. ¿Qué son los estereotipos?

3.2. El prejuicio y la discriminación

3.3. Teorías sobre la formación y mantenimiento de estereotipos y prejuicios

3.4 La aproximación cognitiva al estudio del sesgo intergrupal: modelos representacionales, activación y aplicabilidad

3.4.1. Modelos representacionales

3.4.2. Activación y aplicación del conocimiento estereotipado

El sesgo intergrupal, que ya ha sido introducido, se refiere a la percepción, evaluación y conducta diferencial que los individuos y grupos mantienen con respecto a colectivos externos en función de distintos tipos de factores cognitivos, motivacionales y contextuales. Este concepto agrupa habitualmente los fenómenos de la estereotipia, el prejuicio y la discriminación (Bodenhausen y Richeson, 2010; Chin, 2010; Dovidio y Gaertner, 2010; Nelson, 2009; Schneider, 2004) y, como ya se ha anticipado, se halla vinculado al proceso funcional de creación de categorías y al deseo de preservar y potenciar la autoestima a través de procesos identitarios (Dovidio y Gaertner, 2010; Fiske, 2004a).

3.1. ¿Qué son los estereotipos?

Hasta aquí hemos manejado el concepto de estereotipo sin delimitarlo explícitamente y con precisión. Sin embargo, a partir de nuestra revisión se deduce inmediatamente que los estereotipos se pueden clasificar a lo largo de distintas dimensiones bipolares: positivos y negativos[34], erróneos y precisos, funcionales y disfuncionales para las personas afectadas. Además, aunque desde la cognición social se contemplan como construcciones individuales –sin interesar demasiado si éstas tienen una raíz sociocultural o no–, desde la perspectiva sociocrítica –a la que nos hemos referido– o desde la mayor parte de los enfoques socioculturales, los estereotipos se conceptúan como un tipo de conocimiento que se reproduce culturalmente. Desde este punto de vista, se asume que el estereotipo es una representación más o menos consensuada, mientras la cognición social pone el énfasis en su anclaje individual, sin importarle el grado de consenso que pueda alcanzar. Lo cierto es que los estereotipos más estudiados en la literatura (e.g., raza o etnia, género) son los que poseen una raíz cultural más profunda, por lo que se presume que el nivel de consenso es elevado. En definitiva, aquí tendríamos una nueva dimensión en la que son clasificables los estereotipos, que iría del polo individual (i.e., el estereotipo como construcción idiosincrática) al cultural (i.e., el estereotipo como representación consensuada). A pesar de la ausencia de acuerdo que caracteriza la delimitación de la

[34] El carácter negativo de los estereotipos puede estar referido a diversos aspectos (Schneider, 2004): 1) su contenido negativo; 2) los procesos de razonamiento defectuosos en los que se basan, al sustentarse más en la herencia cultural que en las propias experiencias, o al estar condicionados por el prejuicio; 3) su rigidez; y 4) el hecho de que no potencien el procesamiento individualizado –como sucede con otro tipo de generalizaciones–, con la consiguiente comisión de errores en los juicios sobre individuos.

estereotipia y de los estereotipos, no es difícil llegar a una comprensión amplia que nos permita concebir el estereotipo como una representación bidimensional (con un anclaje individual y otro sociocultural) de variada tipología. Sin embargo, si tenemos que operacionalizar los estereotipos para poder medirlos, debemos especificar esta definición y acercarnos así a un modelo representacional y, más generalmente, a una teoría sobre la estereotipia.

En una primera aproximación cognitiva al concepto de estereotipo, éste se podría entender como una estructura que forma parte del pensamiento categórico acerca de los demás. Las personas necesitan simplificar y estructurar el proceso de percepción de personas, y a esta necesidad responde la elaboración y uso de categorías sociales (Fiske y Neuberg, 1990; Macrae y Bodenhausen, 2000). En esta línea, Schneider (2004)[35] ha definido ampliamente los estereotipos como asociaciones percibidas entre cualidades y grupos o categorías particulares de personas. Una vez que estas redes asociativas se forman, éstas guían el procesamiento de la información ulterior y condicionan los juicios, evaluaciones y conductas del perceptor.

Las categorías con las que los perceptores organizan significativamente la información se componen de atributos interconectados. Tal vez sea el constructo "estructuras de conocimiento" el que con mayor nivel de abstracción pueda aplicarse a la organización significativa de la información (Anderson y Lindsay, 1998). De acuerdo con esta perspectiva, el estereotipo sería, ante todo, una estructura de conocimiento.

Cuando estas estructuras tienen un potencial explicativo, un constructo adecuado para reunir sus rasgos semánticos podría ser el de "teoría ingenua o lega". Este término no sería muy diferente de otros conceptos próximos (guiones, esquemas, teorías implícitas de personalidad[36]). Continuando con este razonamiento, el

---

35 En el tercer capítulo de la obra de este autor puede encontrarse una revisión sobre las categorías y el proceso de categorización.

36 El estereotipo es una estructura de conocimiento que encaja bastante bien en el concepto de teoría implícita de personalidad. De hecho, el estereotipo se puede definir como una teoría implícita de personalidad en la que el grupo es un nodo más de la red de rasgos interrelacionados. Schneider (2004) ha identificado otras dos modalidades de integración del concepto de estereotipo en el de teoría implícita de personalidad. Una defendería que un estereotipo podría concebirse como un conjunto específico de rasgos interrelacionados correspondientes a un grupo. Estas relaciones no tienen por qué ser las mismas que las asociadas a otro grupo, de tal forma que el grupo sería conceptuado como una variable moduladora de las relaciones entre los rasgos. En una última modalidad, los grupos pueden entenderse también como estímulos que están más o menos relacionados en la teoría implícita de personalidad.

constructo "estereotipo" podría definirse como una teoría ingenua o un esquema[37] que incluye una categoría significativa referente a un grupo social que, a su vez, organiza correlacional y causalmente la información sobre dicho grupo. Esta teoría ingenua de tipo esquemático será más abstracta cuanto más antigua sea, y operará en las situaciones de juicio interpersonal junto a otras teorías y conocimientos específicos que el perceptor tenga sobre los contextos y las personas involucradas en la situación.

De momento, esta delimitación conceptual es suficiente para emprender la enumeración de algunas teorías sobre el origen y mantenimiento de estas estructuras esquemáticas. Un desarrollo mayor de este tema lo podemos encontrar en las revisiones de la literatura estereotípica de los últimos años (Blaine, 2007; Blair, 2001; Bodenhausen y Richeson, 2010; Dovidio y Gaertner, 2010; Dovidio, Glick y Rudman, 2005; Fiske, 1998; Heatherton, Kleck, Hebl y Hull, 2000; Hilton y von Hippel, 1996; Hinton, 2000; Macrae, Stangor y Hewstone, 1996*b*; Schneider, 2004; Stangor, 2009; Stangor y Lange, 1994; Whitely y Kite, 2006). No obstante, antes de continuar con la cuestión de la formación de los estereotipos, el prejuicio y la discriminación merecen también alguna atención[38].

3.2. El prejuicio y la discriminación

Conceptos próximos al de estereotipo, como el de prejuicio o el de discriminación, completan el cuadro de los fenómenos asociados a la percepción, evaluación y conducta basados en categorías sociales, construidas sobre el criterio de la pertenencia a grupos. Históricamente, el prejuicio ha sido comprendido como una actitud desfavorable o injusta hacia miembros de un exogrupo. Es, por ejemplo, la posición que adopta Brown (1998), quien considera el prejuicio de cualquiera de las

[37] En principio, no vamos a oponer el término "teoría" al de "esquema", como lo hacen otros autores (e.g., Rodrigo, 1993), si bien partimos de una concepción esquemática del conocimiento o, al menos, del conocimiento estereotipado. Esto implica que estamos dando una definición de estereotipo desde una determinada posición teórica. En un apartado posterior revisaremos distintos modelos representacionales, de los que se derivan diferentes concepciones sobre la estereotipia.

[38] Otros conceptos cercanos al de estereotipo, como el de estigmatización o estigma social, no serán revisados aquí (véase revisión en Crocker et al., 1998; Heatherton et al., 2000; Schneider, 2004). El estigma suele considerarse una construcción social que contiene dos componentes (Dovidio et al., 2000): 1) el reconocimiento de diferencias basadas en alguna característica distintiva, y, consecuentemente, 2) una devaluación de la persona. En general, se trata de un término que tiene un significado más global que el de estereotipia, ya que la estigmatización puede suceder en ausencia de estereotipos consensuados (Biernat y Dovidio, 2000).

siguientes formas: "el mantenimiento de posturas sociales despectivas o de creencias cognitivas, la expresión de sentimientos negativos, o la exhibición de conducta hostil o discriminatoria hacia miembros de un grupo en tanto que miembros de ese grupo" (p. 27). Pero, en la psicología social cognitiva, el prejuicio se conceptúa más bien como el componente afectivo de las respuestas basadas en categorías (Fiske, 1998; Schneider, 2004) o, expresado de otra manera, como la evaluación positiva o negativa que un individuo hace de un grupo social o de un individuo a partir de su pertenencia grupal (Amodio y Devine, 2006; Blair, 2001; Crandall y Eshleman, 2003), aunque con frecuencia la valencia presente en este concepto suele ser negativa (Dasgupta, 2004). Tampoco ha de extrañar que el prejuicio se defina en ocasiones como una actitud y, en otras, como una evaluación, ya que ambos términos –actitud y evaluación– se emplean con frecuencia de manera indistinta en la literatura y, de hecho, las actitudes son comprendidas como asociaciones existentes en la memoria entre un objeto y su evaluación (Ferguson, 2007).

Por su parte, Stangor (2009) señala que la relación entre estereotipos (componente cognitivo) y prejuicios (componente afectivo) no es siempre fuerte, pero sí fehaciente, dado que los elementos afectivos y cognitivos representan distintos componentes de las mismas actitudes, y porque los estereotipos son en parte racionalizaciones de nuestros prejuicios. Añade el autor que es necesario centrarse más en una conceptualización social –en ambos casos, estereotipia y prejuicio–, en lugar de conceptos que atañen al individuo aislado. De hecho, arguye Stangor, los estereotipos y prejuicios representan nuestras relaciones y sentimientos hacia otros grupos y culturas, y éste fue el argumento inicial de los primeros investigadores (Katz, Braly y Allport).

Así mismo, Levy y Hughes (2009), en su revisión, recogen distintas teorías acerca de los orígenes del prejuicio entre los niños y niñas desde dos aproximaciones distintas, psicodinámica y de aprendizaje social. En la aproximación psicodinámica originaria de Adorno, Frenkel-Brunswick, Levinson y Sandford (1950), el prejuicio entre niños fue juzgado como un problema extraño y anormal, que necesitaría de tratamiento basado en técnicas nada comunes en la actualidad. En cuanto al segundo marco, la teoría de aprendizaje social, originalmente propuesta por Allport en su trabajo "La naturaleza del prejuicio" (1950), se sugiere que los niños y niñas aprenden los prejuicios por observación e imitación de modelos de roles (e.g. de los padres).

En cuanto a la discriminación, se suele presentar como una conducta que se produce como consecuencia de los prejuicios y los estereotipos. Sin embargo, su conexión con éstos no es necesaria, puesto que en la modulación de la relación intervienen numerosos factores personales y situacionales. Dovidio, Brigham, Johnson y Gaertner (1996) llegan a la conclusión de que el estereotipo, el prejuicio y la discriminación son fenómenos que correlacionan significativamente, pero de una manera modesta. En su investigación, la estereotipia racial individual correlacionó escasamente con el prejuicio (r=.25) y con la discriminación (r=.16), mientras que las actitudes raciales concomitaron moderadamente con la discriminación (r=.32). Sobre un coeficiente parecido de correlación entre el prejuicio y la discriminación informan Schutz y Six (1996) en el meta-análisis realizado sobre un total de 60 estudios (e.g., r=.286). Es decir, parece que el prejuicio predice mejor la conducta discriminatoria de lo que lo hace el estereotipo (Fiske, 2000). Lo que aún es necesario hacer en este campo de investigación es abordar de una manera completa el estudio de los nexos causales entre estos tres fenómenos.

Schneider (2004), en su revisión, también informa de correlaciones moderadas entre las medidas de estereotipos y las de actitudes o prejuicios hacia exogrupos (véase también Jones, 2002; Nelson, 2002). Además, señala algunas cuestiones que complican el estudio de la relación entre estereotipia y prejuicio: 1) los estereotipos personales parecen ser más predictivos del prejuicio que los estereotipos culturales; 2) la relación causal entre estereotipia y prejuicio puede ser bidireccional; y 3) para que el prejuicio se vea afectado por el estereotipo, éste debe activarse en un contexto determinado, pero no es tan fácil predecir esta activación: los estereotipos sobre el mismo grupo pueden cambiar de un contexto a otro y, además, la situación también determinará que estereotipo es saliente en relación con un individuo en particular (todos pertenecemos a distintos grupos, por lo que puede haber distintos estereotipos que nos afecten). A estas cuestiones se une el hecho de la existencia de amplias diferencias individuales[39].

Un nuevo trabajo que contribuye a aclarar las relaciones entre estereotipia y prejuicio es el de Amodio y Devine (2006). En él se muestra que los componentes implícitos de ambos fenómenos no correlacionan, por lo que se concluye que son

[39] Las escalas RWA (Right-Wing Authoritarianism) y SDO (Social Dominance Orientation) son las que actualmente se usan con más frecuencia para medir la personalidad y la estructura de creencias que subyacen al prejuicio (Schneider, 2004).

constructos conceptualmente independientes que se basan en sistemas asimismo independientes (cognitivo y afectivo, respectivamente). Además, cada uno de estos fenómenos –estereotipia y prejuicio implícitos– tiene efectos específicos: la estereotipia implícita predijo los juicios sobre rasgos de una persona negra, mientras que el sesgo racial evaluativo implícito predijo la creencia de los participantes de que podrían llevarse bien con esa persona como amiga. Además, en una situación de interacción anticipada, la estereotipia implícita predijo las expectativas de cómo una persona negra rendiría en una serie de tareas, mientras que el sesgo evaluativo implícito predijo la distancia que mantendrían los participantes con respecto a la persona negra al elegir un asiento. Los autores concluyen que la estereotipia implícita predice formas instrumentales de conductas sesgadas por la raza, mientras que los procesos evaluativos implícitos predicen modalidades consumatorias de conductas sesgadas por la raza.

Una dimensión relevante del prejuicio, que cobró fuerza en la segunda mitad del siglo XX, cuando las actitudes racistas empezaban a entrar en conflicto con las normas políticas y socioculturales, es la que va del racismo genuino al manifiesto. Varios conceptos, como "racismo simbólico" (Sears, Hensler y Speer, 1979) y "racismo moderno" (McConahay, 1986; McConahay, Hardee y Batts, 1981), se desarrollaron para explicar este nuevo escenario. Ambos modelos se basan en la idea de que el antiguo racismo (rechazo de las personas a partir de su etnia o raza) ha sido reemplazado por una serie compleja de actitudes raciales. Otros conceptos han sido también utilizados con posterioridad para denominar los prejuicios raciales (Quillian, 2006). La Escala de Racismo Moderno de McConahay (1986; McConahay et al., 1981) es probablemente el instrumento más utilizado para medir el prejuicio manifiesto[40], si bien se han desarrollado otros, como la Escala de Racismo Sutil de Pettigrew y Meertens (1995).

Asimismo, la evolución histórica en relación con las actitudes prejuiciadas ha dado lugar al concepto de "racismo ambivalente" de Irwin Katz, o al de "racismo aversivo" de Gaertner y Dovidio (véase revisión en Schneider, 2004), que ponen de

[40] Una nueva versión de esta escala ha sido elaborada por Henry y Sears (2002): la Escala 2000 de Racismo Simbólico. Esta escala se basa en cuatro ideas básicas que se atribuyen a los racistas simbólicos o modernos: 1) las personas de color no progresan porque no trabajan lo suficiente; 2) las personas de color piden demasiado; 3) la discriminación manifiesta ha desaparecido en gran parte; y 4) las personas de color poseen ventajas que no merecen.

manifiesto que muchas personas tienen, simultáneamente, actitudes positivas y negativas hacia los grupos estigmatizados.

Estas concepciones han propiciado el avance de la mera comprensión del prejuicio como una actitud negativa hacia determinados grupos minoritarios, poniendo de manifiesto que no se trata de una evaluación libre de contexto, sino que está conectada con la estructura y los roles sociales vinculados a situaciones concretas (Eagly, 2004). Es decir, el prejuicio no debería concebirse como un constructo unitario con un significado unívoco, sino que diferentes grupos en distintos contextos pueden suscitar percepciones distintas de amenaza[41] y reacciones emocionales diversas. Así lo evidencian Cottrell y Neuberg (2005). La siguiente figura ilustra con claridad la diferencia encontrada en la amenaza percibida ante distintos colectivos.

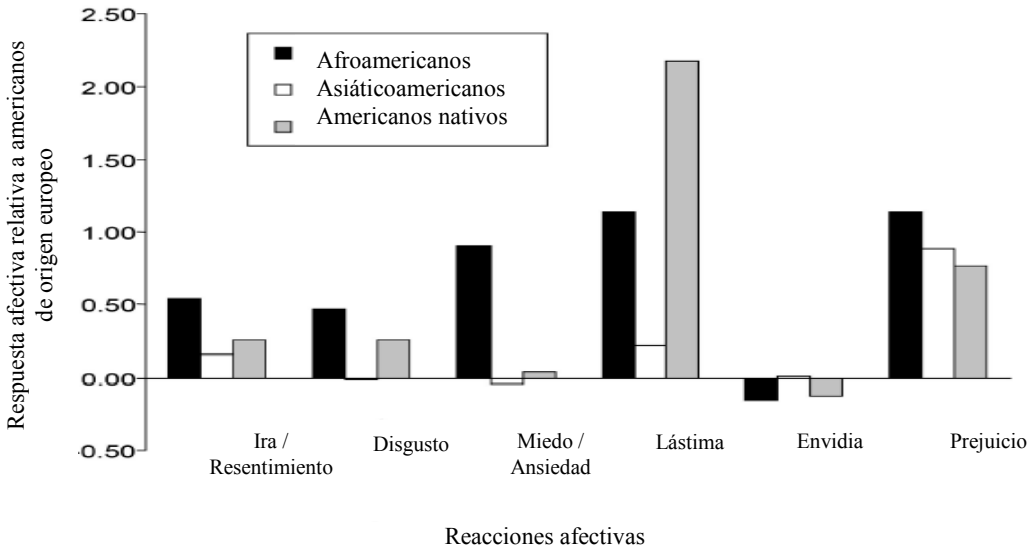


Figura 16. Reacción media afectiva de los participantes (americanos de origen europeo) hacia afroamericanos, asiáticoamericanos y nativos americanos. Un análisis de la varianza de medidas repetidas en las puntuaciones emocionales para estos tres grupos reveló una interacción significativa Grupo Objeto x Emoción Experimentada, F (8, 1824) = 50.63, $p < .00001$, $\eta_p^2 = .182$, apoyando la hipótesis 1 de su estudio: los participantes informaron de distintos patrones de reacciones emocionales ante los distintos grupos (Cottrell y Neuberg, 2005, p.778).

[41] La percepción de amenaza se explicaría, en el caso de las categorías sociales, desde perspectivas histórico-culturales. Por ejemplo, Ito, Urland, Willadsen-Jensen y Correll (2006) creen que el hecho de que la atención automática se dirija rápidamente a indicios relacionados con la raza y el género puede reflejar el hecho de que, en la cultura americana, el estereotipo sobre los negros incluya aspectos como la agresividad y la violencia, mientras que el estereotipo sobre los hombres estaría relacionado en mayor medida con el poder y la fuerza que el existente sobre las mujeres.

Por otra parte, el meta-análisis de Riek, Mania y Gaertner (2006) ha identificado cinco tipos de amenaza que se relacionan positivamente con las actitudes exogrupales negativas: la amenaza realista, la amenaza simbólica, la ansiedad intergrupal, los estereotipos negativos y la amenaza a la estima grupal. Los autores defienden el desarrollo de modelos cada vez más integrados sobre la relación de la amenaza intergrupal con las actitudes, y proponen la perspectiva teórica que se muestra en la siguiente figura.

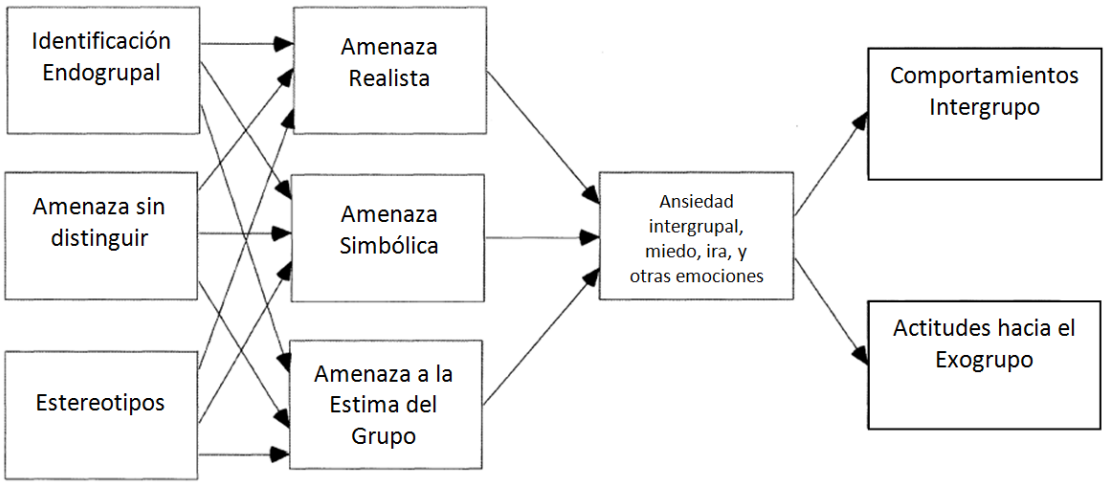


Figura 17. Modelo potencial de amenaza intergrupal (Riek et al., 2006, p. 347).

La amenaza de los estereotipos negativos y las amenazas a la identificación endogrupal y a la distintividad endogrupal se proponen como antecedentes de las amenazas realista, simbólica y a la estima grupal. La relación de todas estas amenazas con las conductas intergrupales y las actitudes exogrupales estarían mediadas por diferentes emociones intergrupales.

3.3. Teorías sobre la formación y mantenimiento de estereotipos y prejuicios

Los modelos teóricos sobre el origen y mantenimiento de los esquemas estereotipados y los prejuicios son tantos como conceptos definitorios, y coexisten las aproximaciones más individualistas con las que se inclinan por la dimensión contextual[42]. Por otra parte, existen enfoques en los que predominan componentes cognitivos, mientras que en otros tienen más peso los motivacionales. En este apartado vamos a hacer referencia a algunos de estos componentes. Más que grandes teorías conectadas con la formación y mantenimiento de estereotipos y prejuicios –como la de la personalidad autoritaria de Adorno–, nos interesan los mecanismos cognitivos y motivacionales que forman parte del engranaje del sesgo intergrupal.

Las explicaciones cognitivo-individuales sobre el origen de los estereotipos han sido relacionadas con estrategias "naturales" de procesamiento de la información que, con frecuencia, responden a la necesidad de comprender y simplificar la realidad social. Algunos de estos procedimientos son la categorización social o agrupamiento de distintas personas-estímulo en las que se perciben características semejantes (e.g., véanse las revisiones de Schneider, 2004; y Stangor, 2009), y el error fundamental de atribución (Ross, 1977; véase también la revisión de Major y Sawyer, 2009) o tendencia a infraestimar el impacto de los factores situacionales en la conducta y a sobrevalorar el impacto de los factores disposicionales. De hecho, estos dos mecanismos van juntos en la explicación del origen y el mantenimiento de los estereotipos. La categorización social es muy funcional para el perceptor porque permite simplificar el mundo y economizar tiempo y recursos cognitivos en el procesamiento de la información social. Se considera un fenómeno natural, que funciona con mucha facilidad y ocurre con mucha frecuencia (Stangor, 2000, 2009). Como señala Schneider (2004, p. 419), "nuestro aparato mental fue diseñado para facilitar decisiones rápidas basadas en la pertenencia a categorías".

Al mismo tiempo, el error fundamental de atribución supone la responsabilización de los demás, independientemente de los factores que estén

[42] Aunque nos vayamos a referir explícitamente en mayor medida a las teorías sobre el origen de los estereotipos y prejuicios que a los fenómenos de mantenimiento de los mismos, se considera, al menos desde enfoques individuales, que los mismos procesos que generan estas representaciones y evaluaciones están presentes en el mantenimiento y cambio de las mismas (Stangor y Schaller, 1996).

presentes en la situación (Mackie, Hamilton, Susskind y Rosselli, 1996). Esta atribución dota al perceptor de la sensación de que el entorno es controlable. Junto al error fundamental de atribución, que es una variante de la diferencia actor-observador señalada por Jones y Nisbett (1972), se ha identificado también el sesgo de correspondencia (Jones, 1979), que es la tendencia a inferir disposiciones internas a partir de la conducta. Mientras que este sesgo está asociado a la percepción espontánea de covariación entre rasgos y conductas, y no debe concebirse necesariamente como un error, el error fundamental de atribución implica la consideración de factores disposicionales y situacionales en la búsqueda de explicaciones causales. Se trata, por tanto, de dos fenómenos distintos (Krull, 2001). Ya Heider, al que se considera padre de la teoría de la atribución, sugería en 1958 que las personas intentan comprender las causas estables de la conducta para, de esta forma, predecir el comportamiento futuro. Además, distinguía las causas personales de las situacionales, indicando la tendencia a percibir al actor y su conducta como una unidad y, por tanto, a inferir causas personales.

La evidencia aportada por las investigaciones sobre este disposicionalismo ingenuo fue resumida por Ross y Nisbett (1991) en los siguientes puntos: 1) las personas infieren disposiciones a partir de la conducta, aun cuando ésta se haya producido situacionalmente; 2) no consideran factores situacionales de importancia sustancial; y 3) confían demasiado en sus predicciones. Las razones inmediatas de este protagonismo de las disposiciones internas en la percepción interpersonal son variadas (Gilbert y Malone, 1995; Krull, 2001). La primera posibilidad está relacionada con la falta de conciencia que las personas tienen de los factores situacionales que están influyendo sobre la conducta. En otras ocasiones, los individuos pueden conocer la presencia de determinados elementos situacionales, pero no saben cómo éstos pueden afectar causalmente a la conducta. En tercer lugar, es posible que también desconozcan lo que las personas pueden y quieren hacer. Luego la falta de familiaridad con las personas y con las situaciones, unida a la posesión de unas teorías causales inadecuadas, se podría hallar en la base de esta tendencia atribucional de tipo disposicional. En relación con la estereotipia, estos tres tipos de causas también podrían explicar por qué se construyen representaciones sobre otros grupos sociales que responsabilizan tanto a sus miembros. Incluso se ha hallado que se percibe a los miembros de grupos estereotipados como más responsables de sus conductas que a los miembros del grupo mayoritario (Johnston, Locke, Giles y Rattray, 1997; Uhlmann,

Brescoll y Machery, 2010). Esto se produce especialmente cuando las conductas de los miembros exogrupales son negativas. Sin embargo cuando son positivas, las causas se buscan en mayor medida en factores situacionales. Cuando los actores son miembros endogrupales, sucede lo contrario: se atribuyen más causas internas a las conductas positivas, y más causas externas a las negativas. Este patrón atribucional fue etiquetado como "error final de atribución" por Pettigrew (1979), que extendió el error fundamental de atribución y la diferencia actor-observador al nivel intergrupal. Además, Thomas Pettigrew sugirió que el error final de atribución es más probable en personas con prejuicios en situaciones en las que la pertenencia grupal es saliente, y también en casos en los que existe una historia de conflicto. Son precisamente las personas con niveles más elevados de prejuicio las que en mayor medida atribuyen las conductas consistentes con el estereotipo a factores internos, y las conductas inconsistentes a factores externos, representando ésta una clara estrategia de mantenimiento del prejuicio (Sherman, Stroessner, Conrey y Ozam, 2005).

Pero también entre las investigaciones sobre estas estrategias de procesamiento de la información, no debe olvidarse el paradigma iniciado por Hamilton y Gifford (1976), quienes comprobaron que los participantes sobreestimaban la frecuencia de concurrencia de categorías-estímulo distintivas (correlación ilusoria). La distintividad se operacionalizó como la relativa infrecuencia de determinadas categorías (véanse revisiones en Álvarez y Nieto, 1993; Stroessner y Plaks, 2001). Es decir, la infrecuencia de determinadas conductas será recordada más fácilmente cuando éstas hayan sido llevadas a cabo por personas pertenecientes a grupos minoritarios. Independientemente del proceso cognitivo que subyazca en las covariaciones percibidas, lo destacable es que un número considerable de estudios ha demostrado que los perceptores sobreestiman el valor de las asociaciones entre personas o grupos-estímulo y sus atributos (conductas y rasgos). Esta sería la conclusión extraída a partir del metaanálisis de Mullen y Johnson (1990). Estos autores, después de integrar metaanalíticamente los resultados de 23 estudios, concluyeron que el efecto de correlación ilusoria era altamente significativo y de una magnitud moderada y muy fiable en su replicabilidad. Además de esta conclusión general sobre la existencia del efecto, se constató la persistencia de estas asociaciones ilusorias. La estabilidad puede ser debida a sesgos confirmadores en la comprobación de los estereotipos. Por otra parte, no sólo se forman y persisten correlaciones ilusorias grupo-atributo o persona-atributo, sino que una vez que se ha producido esta asociación, los perceptores realizan

otras inferencias sobre atributos que se encuentran descriptiva o evaluativamente ligados a la característica sobre la que se ha construido la correlación ilusoria. Es decir, cuando se ha efectuado una inferencia sobre un grupo distintivo o sobre una persona perteneciente a un grupo saliente, puede activarse la teoría implícita de personalidad, que tendría como base o núcleo organizador la categoría que indica la pertenencia al grupo. A pesar de la robustez de la correlación ilusoria como fenómeno que genera los estereotipos, y de su presencia muy temprana en el desarrollo evolutivo –en niños de 7 a 9 años, Johnston y Jacobs (2003) ya detectan la formación de correlaciones ilusorias–, otros estudios han limitado las condiciones en que es probable que el fenómeno ocurra. Concretamente, existen variables relacionadas con las metas de procesamiento de los participantes, estados afectivos y pertenencia grupal que modifican cómo la información es procesada y, por tanto, inciden en la magnitud de la correlación ilusoria (véase revisión en Stroessner y Plaks, 2001).

Aún existen otras fuentes cognitivas de los estereotipos. La detección no consciente de covariación y la percepción de homogeneidad en el exogrupo son procesos que también han sido estudiados en la literatura (véase revisión en Hilton y von Hippel, 1996; sobre la percepción de homogeneidad en el exogrupo, véase el capítulo 7 de Schneider, 2004; y la revisión de Hamilton, Sherman, Crump y Spencer-Rodgers, 2009). El primero se refiere a la generalización implícita de las conductas de un miembro grupal a la evaluación de otros. Cuando se detecta una contingencia entre dos eventos de manera no consciente, las personas se comportan como si la contingencia continuase existiendo después de haber desaparecido. En cuanto al segundo proceso, se ha descubierto que los perceptores no sólo creen que los miembros de un exogrupo poseen rasgos menos deseables, sino que, además, se parecen más entre sí que los miembros del endogrupo. En consecuencia con esta teoría ingenua, se mantendría la idea de que los estereotipos describen a los miembros particulares de un grupo (Park y Judd, 1990; Ryan, Judd y Park, 1996). La percepción de homogeneidad en el exogrupo ha sido también comprendida como uno de los componentes del proceso de categorización social, anteriormente mencionado (Stangor y Thompson, 2002; véase de nuevo revisión en Hamilton et al., 2009). Por otra parte, cuándo se ha buscado la causa de esta variabilidad diferencial que se percibe en el endogrupo y en el exogrupo, se ha encontrado que un efecto fiable, aunque pequeño, viene dado por el contacto (Meissner y Brigham, 2001): la mayor familiaridad con miembros del endogrupo permite discriminar mejor las características de los miembros

del grupo[43]. Por último, parece existir una relación entre la percepción de homogeneidad en el exogrupo y la evaluación: tendemos a evaluar a los miembros exogrupales en modos menos complejos, y este hecho conduce con frecuencia a evaluaciones –i. e., prejuicios– más extremas (Schneider, 2004).

En lo que respecta a la perseverancia del conocimiento estereotipado, Stangor (2009) señala que los niños y niñas aprenden a estereotipar desde una edad muy temprana y llegan a confiar firmemente en dicho proceso y su contenido, mostrándose inicialmente muy resistentes al cambio. También matiza el autor que los niños y niñas suavizan sus creencias y llegan a ser más flexibles a partir de los 10 años. Anderson y Lindsay (1998), en alusión al mantenimiento de las creencias, mencionan el fenómeno de la correlación ilusoria, pero añaden también otros dos tipos de procesos: los de distorsión de los datos y los de disponibilidad. La distorsión de los datos comprende todos aquellos procesos en los que las conductas o cogniciones del perceptor cambian los datos utilizados para validar la teoría. Estos autores mencionan varios tipos de estrategias distorsionadoras: (1) la confirmación conductual (Snyder et al., 1977; véase revisión en Klein y Snyder, 2003) o producción de conductas que elicitan en la persona percibida, a su vez, conductas congruentes con la expectativa; (2) la combinación de atribuciones sesgadas y memoria reconstructiva (Sedikides y Anderson, 1992), que tiene como resultado una distorsión de los datos coherente con la teoría ingenua previa; (3) el sesgo de resultados o utilización de datos sobre el resultado de un evento como herramienta diagnóstica para hacer inferencias coherentes con la teoría (Allison, Mackie y Messick, 1996); y (4) los sesgos de asimilación basados en la relevancia y calidad percibida de los nuevos datos en función de las teorías previas (Lord, Lepper y Preston, 1984), o apoyados en la fortaleza de la covariación percibida de los nuevos datos, según la intensidad de la

[43] Schneider (2004) ha revisado las diferentes teorías, en el capítulo 7 de su obra, que explican el efecto de la percepción de homogeneidad en el exogrupo: 1) modelos basados en ejemplares: las representaciones basadas en ejemplares generan la percepción de homogeneidad en el exogrupo a causa de la familiaridad diferencial; 2) procesamiento diferencial en la codificación y en el almacenamiento de la información: la información sobre exogrupos se categoriza en términos de atributos –i.e., en términos de dimensiones de semejanza–, mientras que la información sobre el endogrupo se hace en términos de personas; 3) abstracción en línea (los juicios de variabilidad se calculan en línea, y no a partir de representaciones de la memoria; pero, aunque la información almacenada sobre endogrupos y exogrupos pueda ser equiparable en variabilidad, a la hora de los juicios sobre endogrupos se tiene en cuenta información adicional –e.g., ejemplares, subtipos–); y 4) la teoría de la autocategorización: esta teoría, junto con la de la identidad social, no afirman directamente la homogeneidad diferencial para endogrupos y exogrupos, pero este fenómeno se derivaría de distintas predicciones.

concomitancia que predice la teoría ingenua (Hamilton y Rose, 1980). Junto al modo en que la información es procesada, las estrategias de búsqueda de esta información que emplean los perceptores han resultado encontrarse también sesgadas al servicio del conocimiento estereotipado (Cameron y Trope, 2004).

El tercer tipo de procesos que se encuentran al servicio del mantenimiento de la teoría están relacionados con el heurístico de disponibilidad (Kahneman, Slovic y Tversky, 1982). Con frecuencia los juicios se apoyan en elementos que se recuperan de la memoria con facilidad, rapidez o frecuencia. Anderson y Lindsay (1998) citan los ejemplos confirmadores, los argumentos y los escenarios causales o guiones como elementos cuya disponibilidad incide en las tareas inferenciales. Esta disponibilidad puede estar condicionada, a su vez, por teorías previas.

Además de la posibilidad de facilitación, pueden existir también procesos inhibidores en la formación de impresiones que vienen condicionados por la activación de estereotipos. Así, Wigboldus, Dijksterhuis y Knippenberg (2003) encontraron que los estereotipos inhiben la inferencia espontánea de rasgos en la fase de codificación de la conducta cuando ésta es inconsistente con el estereotipo previamente activado. Sin embargo, en sus estudios no hallaron diferencias en la inferencia de rasgos entre la información consistente con la representación y la información neutral. Ambos resultados sugieren que existe una diferencia funcional entre los procesos facilitadores e inhibidores en la formación de impresiones.

Sobre la confirmación conductual, estrategia mencionada por Anderson y Lindsay (1998), Klein y Snyder (2003), en una amplia revisión sobre los procesos interpersonales e intergrupales que operarían en ella, han destacado dos mecanismos que podrían sustentar la confirmación en una interacción diádica. El primero de ellos sería la reciprocidad, que supone que los dos miembros de la interacción equiparan mutuamente sus conductas (e.g., se responde a una conducta cortés con otra conducta amable o cortés). El segundo es la estrategia confirmadora por la que el perceptor "sesga" su conducta interactiva, de tal manera que la persona-diana tenga muchas oportunidades de actuar de acuerdo con las expectativas del perceptor. Este último mecanismo es típico de las interacciones asimétricas en las que la cuota de poder que perceptor y persona percibida ostentan en la interacción es diferente, bien por los roles asignados a cada uno de ellos en situaciones normativas, o bien porque el perceptor controla los beneficios o resultados que son valorados por la persona-diana. Por otra

parte, el perceptor o persona no estigmatizada puede utilizar una estrategia de dominación u otra de evitación en el proceso de confirmación conductual. El estilo dominante suele estar presente en las interacciones orientadas por la tarea, mientras que el de evitación está vinculado a interacciones de presentación o conocimiento mutuo. Estas estrategias se refuerzan en el caso de que el perceptor tenga un elevado nivel de prejuicio y experiencias de ansiedad intergrupal. Klein y Snyder (2003) creen, sin embargo, que los estereotipos colectivos pueden llegar a cambiar a través de la desconfirmación conductual en la medida en que los miembros de los grupos estigmatizados adopten un patrón común de acción y pongan de manifiesto los aspectos comunes de sus autoestereotipos cuando interactúen con miembros del grupo no estigmatizado. A este respecto Hamilton et al. (2009), confirman que el grupo o colectividad juega un rol complejo y muy importante en el establecimiento de los estereotipos. Argumentan que cuanto mayor es la grupalidad percibida, mayor es el nivel de sesgo. Sugieren estos autores que posiblemente dicha correlación sea debida a la combinación de alta grupalidad percibida y la representación de grupos como contraste de categorías que facilitarían el desarrollo de fuertes estereotipos. Es decir, la representación estereotipada de una persona inmigrante aumentaría o disminuiría en función de que se le percibiese, en mayor o menor grado respectivamente, como perteneciente a un exogrupo.

Todavía en este ámbito cognitivo, Verkuyten y sus colegas (1999) parten de la Teoría de la Autocategorización de Turner (Turner, Hogg, Oakes, Reicher y Wetherell, 1987)[44] para explicar el papel que tiene la autocategorización en la evaluación de grupos étnicos minoritarios. La autocategorización se operacionalizó como la semejanza percibida entre el yo y el endogrupo. Los resultados indicaron que los participantes con una elevada autocategorización social experimentaron emociones más negativas hacia el exogrupo que los participantes con una autocategorización social baja. Luego el modo en que el yo es definido, así como su semejanza percibida con el endogrupo, son factores relevantes para la comprensión del prejuicio. Un resultado de Gómez-Berrocal y Navas (2000) apunta en esta misma dirección: en una muestra española de estudiantes de educación secundaria se halló una correlación

[44] La Teoría de la Autocategorización sostiene que la saliencia de las identidades grupales fluctúa en función de distintas variables cognitivas y situacionales. Así, por ejemplo, determinadas situaciones pueden enfatizar alguna de nuestras identidades grupales. La autocategorización tiende a acentuar las diferencias intergrupales y a reducir la variabilidad intergrupal.

significativa entre la identificación con el grupo "payo" y el nivel de prejuicio manifiesto y sutil hacia el grupo gitano, así como con sentimientos desfavorables hacia este grupo y con deseos de mantener una distancia social alta con sus miembros. En este mismo estudio se encontró, además, que la medida independiente que tuvo un mayor poder predictivo sobre las cuatro variables dependientes (prejuicio manifiesto, prejuicio sutil, afecto antigitano y distancia social) fue la percepción de semejanza entre el endogrupo y el exogrupo. Asimismo, Schneider (2004) informa sobre varios trabajos que sugieren una correlación positiva entre la identificación endogrupal y la discriminación exogrupal. En el mismo sentido, Sassenberg y Wieber (2005) han hallado evidencia a favor de la influencia de la identificación endogrupal sobre el prejuicio exogrupal implícito. Estos autores prefieren hablar de "medidas implícitas de sesgo intergupal" puesto que no sólo se midieron implícitamente las actitudes exogrupales, sino también las actitudes endogrupales –esto es, de hecho, lo que se hace casi siempre que se utilizan técnicas implícitas: se construye un índice comparativo de las preferencias endogrupales con las exogrupales–.

Por último, las teorías implícitas sobre los atributos humanos desempeñan también un papel relevante en el mantenimiento de los estereotipos. Una teoría de la entidad, que asume que la personalidad o la inteligencia son dimensiones estables, tiende a que el perceptor procese la información basándose en rasgos y que preste más atención a la información consistente con el estereotipo que a la información inconsistente, mientras que los defensores de una teoría incremental basan más el procesamiento de la información en procesos psicológicos y características de la situación, y no muestran preferencias por la información consistente frente a la inconsistente, o incluso se inclinan por esta última (Plaks, Stroessner, Dweck y Sherman, 2001). Es decir, quienes asumen una teoría de la identidad tienden a la preservación de sus estructuras estereotipadas porque comprenden los rasgos como entidades estables a través del tiempo y las situaciones. Algo parecido sucede en el caso del prejuicio: Hong et al. (2004) encontraron que quienes poseían una teoría de la entidad no modificaron sus niveles de prejuicio sobre miembros exogrupales tanto si su autocategorización era inclusiva (es decir, adoptaban una categoría genérica: por ejemplo, "americanos") como exclusiva (es decir, adoptaban una autocategorización diferente a la que se asignaba a otros individuos: por ejemplo, "asiático-americanos frente a "afroamericanos"). Sin embargo, en el caso de poseer una teoría incremental,

los participantes redujeron significativamente sus niveles de prejuicio cuando adoptaron una autocategorización inclusiva en relación con otra exclusiva.

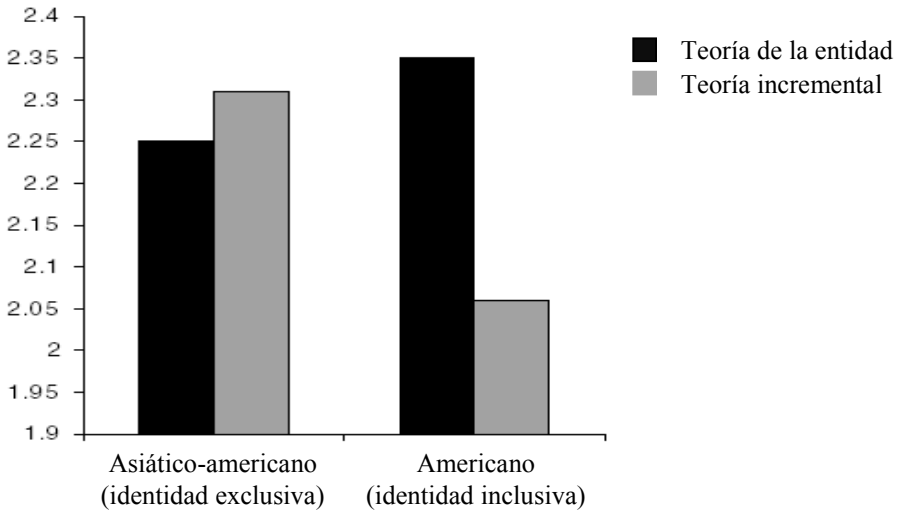


Figura 18. Puntuación media en racismo simbólico como función de las teorías implícitas e identidades sociales (Hong et al., 2004, p. 1043).

También se han proporcionado explicaciones motivacionales sobre el origen y mantenimiento de los estereotipos y prejuicios, según las cuales éstos responderían a un sesgo egoprotector: el *self* o *sí-mismo* construye y aplica representaciones de signo evaluativo negativo sobre quienes son diferentes para mantener e incrementar la autoestima (véase revisión en Crocker y García, 2009). Este tipo de teorías se refieren, más bien, al origen y mantenimiento del prejuicio, pero la concomitancia de prejuicios y estereotipos negativos facilita también su aplicación al análisis de los estereotipos. Algunos modelos consistentes con esta explicación motivacional nos los recuerda Verkuyten (1996). Este autor estudia la relación entre la autoestima y el prejuicio a partir de dos marcos teóricos. Uno de ellos es la teoría de la comparación social descendente de Wills, que sugiere que las personas que experimentan emociones negativas hacia el yo pueden aumentar su autoestima a través de la comparación con otros menos afortunados. El segundo pilar teórico es el principio de la autocoherencia de Ehrlich, que asume que los perceptores tenemos una actitud generalizada hacia el yo y hacia los otros, por lo que la escasa autoestima conduce al rechazo de los otros. Aunque los datos de Verkuyten apoyan ambas teorías, las actitudes de prejuicio de los

miembros del grupo mayoritario encontrarían su explicación, sobre todo, en la comparación social descendente: cuanto mayor es la necesidad de autoestima, más probable es que el sujeto recurra a la comparación social. El patrón de datos correspondiente a los grupos minoritarios responde, sin embargo, a un perfil diferente. En la tabla 2 se observa cómo en el caso del grupo mayoritario (los holandeses), el prejuicio correlaciona positivamente con la autoestima y con la evaluación del endogrupo. Sin embargo, en las muestras de turcos, marroquíes y surinameses el fenómeno es el inverso, si bien en la última muestra los coeficientes de correlación en los que está implicado el prejuicio no alcanzan significación. La teoría de justificación del sistema de Jost (2001; Jost y Banaji, 1994; Jost, Pelham y Carballo, 2002; Kay y Jost, 2003), que revisaremos posteriormente, tal vez ofrezca un marco interpretativo más adecuado para los resultados encontrados en los grupos minoritarios (véase también Dasgupta, 2004).

Tabla 2
Intercorrelaciones entre la autoestima, el prejuicio y la evaluación del endogrupo.

Submuestra	Autoestima-prejuicio	Autoestima-evaluación	Prejuicio-evaluación
Holandeses/as (N=347)	.16**	.27**	.16**
Turcos/as (N=145)	-.38**	.30**	-.35**
Marroquíes (N=98)	-.22*	.15	-.20*
Surinameses (N=97)	-.16	.32**	-.11

Nota. * $p<.05$ ** $p<.01$

Fuente: Verkuyten (1996, p. 254).

Sin embargo, de Vries (2003) obtiene resultados coherentes con los encontrados por Verkuyten (1996) en los grupos minoritarios: existiría una tendencia evaluativa genérica que subyace en las evaluaciones del yo, del endogrupo y del exogrupo. Este autor encontró una correlación positiva entre los tres tipos de evaluaciones. Sin embargo, sus predictores fueron diferentes. Mientras que la

identificación endogrupal se encontró relacionada con la evaluación endogrupal, fueron la distancia social y el etnocentrismo político los factores que predijeron la evaluación exogrupal. Estos resultados fueron hallados en las islas Fiji, en las que conviven dos grupos étnicos, indígenas e hindúes, que representan el 51% y el 44% de la población, respectivamente. Luego la situación es considerablemente distinta a la de Holanda, en la que se puede hacer una distinción clara entre el grupo mayoritario y los grupos minoritarios, no sólo en términos poblacionales, sino de poder y recursos.

Fein y Spencer (1997) habían llegado ya a una conclusión consistente con la de Vries (2003), puesto que encontraron que si a la persona que ve amenazada su autoimagen se la ayuda a autoafirmarse, no evaluará más negativamente a un miembro de un grupo estereotipado que a otro de un grupo no estereotipado. Sin embargo, ante una amenaza de su autoestima, esa persona puede restaurarla evaluando negativamente a miembros del grupo estereotipado[45]. A pesar de esto, Fein y Spencer se distancian de la teoría de la comparación social descendente porque en sus estudios no hay indicios que muestren que los participantes realizan comparaciones yo-otro cuando evalúan a las dianas. De modo similar, Spencer, Fein, Wolfe, Fong y Dunn (1998) evidenciaron que la activación automática de los estereotipos ocurre únicamente cuando la propia autoimagen se ve amenazada. Es decir, la autoimagen aparece como una causa de la estereotipia, si bien también se ha demostrado repetidamente como un efecto (Crocker y Quinn, 2000). Por último, Galinsky y Ku (2004) proporcionan evidencia convergente, ya que confirman que la autoestima es una variable que modula la relación de la toma de perspectiva y el prejuicio. La estrategia consistente en ponerse en el lugar del otro sirve para reducir el prejuicio cuando la autoestima de los participantes es positiva. Es decir, los sentimientos positivos sobre uno mismo generarían sentimientos más positivos sobre los exogrupos.

Desde el modelo de la amenaza del estereotipo sobre el rendimiento cognitivo también se han encontrado resultados convergentes. Frantz et al. (2004) obtienen resultados que indican que los individuos que perciben la amenaza de aparecer como

[45] En otro experimento que guarda relación con esta conclusión, Castano (2004) ha encontrado que los participantes en quienes se estimuló subliminalmente la idea de la muerte evaluaron más negativamente al exogrupo que los participantes del grupo de control. Es decir, ante lo que podría ser una amenaza de la autoestima, se reforzó la identidad social de los sujetos afectados. Así se demostró mediante diversas medidas indirectas tomadas en el estudio del que se informa. La identidad social, según el autor, tendría una función motivacional relacionada con la amortiguación de la ansiedad.

racistas en sus respuestas a un IAT de prejuicio racial obtienen efectos IAT más elevados que aquellos participantes que no perciben dicha amenaza, pero si se les da la oportunidad de autoafirmar sus valores antes de la medida de sus prejuicios, los efectos IAT no son elevados. De esta forma, la autoafirmación habría reducido el impacto negativo de la amenaza.

La comparación social también se ha demostrado en miembros del grupo minoritario, aunque con un efecto tendencialmente significativo, en el estudio de Blanton et al. (2000). Este trabajo, además de ser experimental, no mide las mismas variables que el de Verkuyten, salvo la autoestima, y parte de un modelo teórico distinto (el modelo del mantenimiento de la autoevaluación de Tesser). Pues bien, los resultados de Blanton y sus colegas muestran que los participantes del grupo minoritario (estudiantes universitarias afroamericanas) se implican en un proceso de comparación social en una tarea de rendimiento en un contexto en el que reciben información sobre el logro de una estudiante del grupo mayoritario (blancos). El efecto de la comparación social sobre la autoestima es de contraste: la autoestima decrece cuando la comparación social es ascendente (rendimiento más elevado de la estudiante del grupo mayoritario), mientras que se eleva cuando la comparación social es descendente. Hasta aquí, el mecanismo es coherente con el sugerido por la teoría de la comparación social descendente de Wills, aunque en este caso podría ser el estereotipo endogrupal el que potenciara la comparación (e.g., como defensa de la amenaza del estereotipo). Cuando las participantes del grupo minoritario recibieron información sobre el logro de miembros del endogrupo, el resultado, sin embargo, fue más sorprendente: se dio un proceso de reflexión –según la terminología de Tesser– y se observaron efectos de asimilación: la autoestima se vio favorecida ante miembros del grupo mayoritario con rendimientos elevados, mientras que se vio perjudicada ante miembros endogrupales con rendimientos pobres. Los autores concluyen que, cuando existe un estereotipo negativo, el yo es evaluado sobre la base de su identidad social, por lo que se produce un proceso de identificación con el éxito o con el fracaso de otros miembros endogrupales, lo que conduce, respectivamente, a una mayor o menor autoestima. En cualquier caso, desde el tema que estamos tratando en este apartado, la investigación de Blanton y sus colegas muestra las conexiones entre la estereotipia y la autoestima.

En general, lo que se puede afirmar sobre la relación de la autoestima y el sesgo endogrupal no es aún demasiado consistente porque las investigaciones no convergen en los mismos resultados. No obstante, Schneider (2004) llega a la conclusión de que, dado que las personas con una baja autoestima tienden a derogar a otras, y que la pertenencia y la identificación endogrupal pueden afectar a la autoestima, es razonable esperar que los sentimientos de auto-evaluación basados en la pertenencia grupal desempeñen un papel en el sesgo endogrupal ante determinadas circunstancias. No obstante, en términos generales, la idea de que la discriminación intergrupal eleva la autoestima cuenta con más apoyo que la idea de que la baja autoestima genere discriminación.

Desde este mismo enfoque motivacional, Forgas y Fiedler (1996) identifican una situación en la que la inferencia discriminatoria es más probable. Estos autores encuentran que el estado de ánimo negativo está relacionado con juicios discriminatorios hacia otros grupos en el caso de que la implicación personal con el grupo de pertenencia sea elevada. De forma tangencial pero relacionada, Lawrence y Bargh (2008) han comprobado que una pequeña manipulación, basada en *priming*, puede desembocar en una conducta discriminatoria. Su experimento consistió en pedir a los participantes experimentales que sostuviesen una bebida fría o caliente durante un breve espacio de tiempo, teniendo después que atender una pequeña entrevista –idéntica para ambos grupos–. A continuación se les preguntaba si concederían o no un puesto de trabajo al entrevistado. El experimento demuestra que quienes sostenían previamente un recipiente caliente eran propensos a una conducta prosocial, mientras que aquellos que sostenían la bebida fría, desconfiaban del entrevistado y producían una conducta negativa, denegando el puesto de trabajo.

Del mismo modo, Ric (2004) encontró que cuando se activa información afectiva de valencia positiva –relacionada con la felicidad– disminuyen los juicios basados en el estereotipo, mientras que cuando la información es emocionalmente negativa –relacionada con la tristeza– aumenta la confianza en el estereotipo. No obstante, a pesar de estos estudios que relacionan la afectividad negativa con la aplicación del estereotipo, aún existe más evidencia que muestra que son los estados de ánimo positivos (e.g., felicidad) los que se asocian con el uso de estrategias heurísticas de juicio y con una mayor confianza en estructuras genéricas de conocimiento (e.g., estereotipos), mientras que algunos estados negativos (e.g., la

tristeza) no se han encontrado relacionados con incrementos de los niveles de estereotipia (véase revisión en Bodenhausen, Mussweiler, Gabriel y Moreno, 2001; véase también Wyer, Clore e Isbell, 1999). La mayor aplicación del estereotipo cuando existe un estado afectivo de valencia positiva ha sido atribuida en la literatura a diferentes factores: distracción, ausencia de motivación epistémica, la tendencia a usar un estado de ánimo positivo para inferir que uno ha cumplimentado ya la tarea después de un análisis superficial, y una mayor confianza habitual en las estructuras genéricas de conocimiento. Por ejemplo, Chartrand, van Baaren y Bargh (2006) han vinculado la evaluación automática de los estímulos con el estilo de procesamiento de la información. Específicamente, demuestran cómo el humor o estado de ánimo, condicionado por la exposición prolongada a estímulos, incide a su vez en el estilo de procesamiento de la información. Los estímulos de valencia negativa tienen la potencialidad de generar un estado de ánimo negativo que, a su vez, incide en un estilo de procesamiento más analítico, que requiere más esfuerzo y es más cauto. Un humor positivo, sin embargo, condiciona un estilo de procesamiento más heurístico y que no necesita tanto esfuerzo. En el caso de la estereotipia, esto implica que los estereotipos de quienes se caracterizan por un estado de ánimo más positivo van a incidir más en sus juicios –procesamiento heurístico– que los de quienes tienen estados de ánimo negativos. Así fue demostrado en los estudios 3 y 4 de Chartrand et al. (2006). La evidencia contraria –mayor aplicación del estereotipo en estados de ánimo negativos– se basaría en la teorización sobre la activación automática de las actitudes y, en general, sobre el *priming* afectivo, ámbito en el que se ha demostrado que la activación de información afectiva conduce a un procesamiento más eficiente de información de la misma valencia y a la evaluación de los estímulos en modos congruentes (Fazio, 2001; Ferguson, 2007).

Blair (2002) revisa otros trabajos que también ponen en evidencia la relación entre la motivación y la operatividad de estereotipos y prejuicios. En general, es más probable que se activen estereotipos negativos cuando las personas perciben que su autoimagen está amenazada, o también se pueden inhibir este tipo de representaciones y activar estereotipos positivos cuando esto tiene efectos beneficiosos para el yo. Según la revisión de Blair, las motivaciones sociales también desempeñan un papel importante, no sólo las individuales. La interacción anticipada o en curso con un miembro de un grupo estereotipado, el estatus que se ostenta durante la interacción, o

la discrepancia percibida entre el estereotipo y la norma social son todos ellos factores que se hallan relacionados con la manifestación de la representación estereotipada.

Además de la evidencia mencionada, algunos trabajos analizados por Hilton y von Hippel (1996) sugieren que la motivación y el afecto desempeñan papeles significativos en la estereotipia a través de su impacto en la cognición. De hecho, Schaller y Maass (1989) verificaron que el proceso cognitivo de correlación ilusoria no se producía del mismo modo cuando los perceptores eran miembros del grupo estereotipado (minoritario) que cuando no lo eran. Aparentemente, los sesgos cognitivos de este proceso se veían atenuados cuando el perceptor pertenecía al grupo minoritario, de lo que se infiere la intervención de factores motivacionales. Por otra parte, las motivaciones no sólo intervienen en la formación de estereotipos, sino también en el procesamiento de una buena parte de la información social, lo que contribuye a apoyar la explicación motivacional sobre el origen y mantenimiento de las representaciones estereotipadas. Por ejemplo, el sesgo atribucional al servicio del yo o sesgo egoprotector se ha puesto suficientemente en evidencia en la literatura en forma de atribuciones asimétricas para los éxitos y los fracasos: las personas tienden a hacer atribuciones disposicionales para sus éxitos y atribuciones situacionales para sus fracasos (Pyszczynski y Greenberg, 1987). La confirmación de esta tendencia perceptiva también se ha demostrado en las aulas (McAllister, 1996; Tollefson, Melvin y Thippavajjala, 1990), por lo que se corrobora la influencia de los factores motivacionales en los procesos de percepción social en ámbitos educativos.

Crocker et al. (1998), refiriéndose a un fenómeno paralelo a los de la estereotipia y el prejuicio –la estigmatización–, resumen las funciones individuales de los estigmas sociales en los siguientes puntos: (1) permiten a las personas creer que son buenas (función de incremento de la autoestima); (2) que su grupo es bueno (función de incremento de la identidad social); (3) que son dignas y justas (función de autojustificación y de justificación del sistema); y (4) que su visión del mundo es correcta (función de reducción de la ansiedad o de gestión del terror).

Por su parte, Fiske (2000, 2004a, 2004b), desde una perspectiva de adaptación social, resume en cinco los motivos sociales, tanto cognitivos como afectivos, que conducen a las personas a pensar, sentir y comportarse en entornos sociales: la pertenencia a un grupo, la comprensión coherente y compartida del contexto social, la necesidad de ser eficaz y de controlar el entorno social, el mantenimiento y la mejora

de la autoestima, y la confianza en los demás. Estas motivaciones pueden encontrarse también en la base de la estereotipia, el prejuicio y la discriminación. Es decir, el sesgo intergrupal no sería sólo consecuencia de procesos cognitivos automáticos de categorización social, sino que la motivación desempeña también un papel relevante, mezclándose ambas dimensiones –cognición y motivación– en la producción del sesgo (Fiske, 2004b).

También, Kunda y Spencer (2003) han elaborado un marco teórico sobre la activación y aplicación de los estereotipos –procesos que refuerzan el mantenimiento de estas estructuras– en el que se postula que ambos estadios contribuyen a la satisfacción de determinadas metas o motivaciones: (1) metas de comprensión (i.e., reducción de la complejidad del entorno, incremento de la claridad cognitiva, elaboración de impresiones coherentes); (2) metas de autopotenciación (i.e., necesidad de mantener, proteger y potenciar la autoestima); y (3) la motivación para evitar el prejuicio, que puede derivarse del deseo interno de mantener una identidad igualitaria, o bien del deseo de ajustarse a las normas sociales igualitarias. Estos tres tipos de metas pueden también inhibir la activación del estereotipo si esta estructura interfiere en la consecución de dichas metas.

En relación con la segunda función señalada por Jennifer Crocker, y aún en este ámbito motivacional, pero yendo más allá del nivel de análisis exclusivamente individual y adentrándose en la dimensión intergrupal, debe destacarse la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel y Turner, 1979). Según este marco conceptual, la pertenencia de los sujetos a grupos contribuye a su autoestima, de tal manera que las personas desean conseguir y mantener una identidad social positiva en los grupos a los que pertenecen. Incluso una pertenencia circunstancial a un grupo puede suministrar una identidad social positiva si dicho grupo es percibido como superior a otros. Y si no es así, los miembros de este grupo pueden favorecer al endogrupo en dimensiones relevantes para incrementar su valencia positiva. Luego la mera percepción de pertenecer a un grupo genera favoritismo endogrupal y una cierta discriminación del exogrupo. Esta discriminación intergrupal es más probable en situaciones que acentúen las diferencias entre grupos y, por consiguiente, estimulen la comparación social entre éstos. Según la Teoría de la Identidad Social, la estereotipia, el prejuicio y la discriminación son un resultado tanto de procesos psicológicos como de la

estructura de la relación entre grupos (véase también un posible debate sobre esta teoría en Stroebe, Spears y Lodewijkx, 2007).

Hasta aquí parece que la necesidad de mantener e incrementar la autoestima es un potente motivo para estereotipar y elaborar prejuicios sobre otros grupos sociales, y que el favoritismo endogrupal es uno de los componentes importantes del prejuicio que estaría asociado a este motivo. Por otra parte, la necesidad de simplificar el entorno genera un proceso de categorización social, que implica la diferenciación entre grupos y la percepción de homogeneidad en el exogrupo, entre otros elementos. Pues bien, aunque la categorización social se ha analizado en el marco de la cognición social y el favoritismo endogrupal se ha revisado en el contexto teórico de la identidad social y otras teorías motivacionales, Stangor y Thompson (2002) han mostrado la existencia de relación entre ambos componentes del prejuicio (las correlaciones oscilaron entre $r = 0.31$ y $r = 0.48$). Por otra parte, aunque la necesidad de simplificar el entorno y la de una autoestima positiva son independientes, ambas predicen tanto la categorización social como el favoritismo endogrupal. Este tipo de resultados se suman a los de investigaciones que hemos mencionado anteriormente (Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Verkuyten et al., 1999), en las que se ya se encontraban relaciones entre componentes cognitivos y afectivos o evaluativos. En resumen, aunque se suelen analizar separadamente los elementos cognitivos y los evaluativos, estudios como los de Stangor y Thompson (2002) indican que algunos de estos componente centrales, sean del tipo que sean, pueden responder a las mismas orientaciones motivacionales (véase revisión en Bodenhausen, Todd y Richeson, 2009).

A un nivel todavía más elevado de análisis se pueden descubrir factores motivacionales en la base del proceso de estereotipia, ya que el estereotipo también puede concebirse como una construcción histórico-cultural que se va definiendo en las relaciones de intereses y de poder que mantienen los grupos dominantes con el resto de los grupos sociales. Los estereotipos consensuados formarían parte del conocimiento colectivo de cada sociedad, junto a sus costumbres, mitos, ideas, religiones y ciencias (Stangor y Schaller 1996). Desde una perspectiva sociocrítica, las representaciones estereotipadas formarían parte del conocimiento tergiversado que los opresores divulgan sobre las características de los grupos oprimidos como un instrumento básico para el mantenimiento del *status* del grupo dominante (Bartolomé

y Macedo, 1997). En este mismo sentido, Fiske (1998) indica que los estereotipos de raza constituyen una construcción social muy útil para perpetuar la distribución histórica de roles laborales y roles de poder entre los ciudadanos, manteniendo así el *statu quo* (véase también Fiske, 1993). Lo mismo sucede con el estereotipo de estatus socioeconómico (Fiske y Cuddy, 2006). En otros términos, el conocimiento estereotipado sería un medio de control y regulación social. Aquí se situaría también la teoría de la justificación del sistema de Jost (2001; Jost y Banaji, 1994; Jost, et al. 2002; Kay y Jost, 2003), que defiende la función ideológica que pueden cumplir las representaciones estereotipadas (véase también un antecedente relevante de esta función social de justificación en Tajfel, 1981). Estas no sólo tienen un valor funcional para el individuo que categoriza, sino también para el grupo al que pertenece y para la sociedad global. Los estereotipos operan como dispositivos ideológicos que sirven para racionalizar y justificar las desigualdades entre los grupos (de manera coherente con esta concepción, Cunningham, Nezlek y Banaji [2004] entienden los prejuicios como manifestaciones de un etnocentrismo generalizado subyacente: sus datos demuestran que si se mantienen actitudes negativas hacia un grupo desaventajado, es más probable que se mantengan también este tipo de actitudes hacia otros grupos desaventajados). Tanto los individuos estereotipadores como los estereotipados pueden llegar a creer que el sistema es justo, asumiendo los mitos perpetuados por la cultura con la finalidad de minimizar el conflicto intergrupal. Éste sería el fenómeno de la falsa conciencia o aceptación de los estereotipos negativos por el propio grupo estereotipado (favoritismo exogrupal)[46]. Este enfoque de justificación del sistema de Jost muestra uno de los efectos perversos de los estereotipos: la disfuncionalidad que implican los estereotipos para el grupo estereotipado queda subsumida bajo la aparente funcionalidad para la sociedad global.

Posteriormente, Jost et al. (2002) han encontrado evidencia a favor del hecho de que tanto los miembros de grupos de bajo estatus como los de alto expresan favoritismo no consciente hacia los miembros de grupos de alto estatus en medidas cognitivas, motivacionales y conductuales (véase también revisión en Dasgupta, 2004; y Hamilton et al., 2009). En el primero de una serie de tres estudios muestran que los

[46] Un buen ejemplo de este favoritismo y de la interiorización de los estereotipos por el propio grupo estereotipado viene dado por un experimento clásico que cuenta con numerosas réplicas, en el que se demuestra que los niños afroamericanos prefieren las muñecas blancas a las negras (Crocker y Quinn, 2000).

estudiantes de una universidad de bajo estatus –pertenecientes, además, a una clase social inferior a la de un segundo grupo– evidenciaron en el Test de Asociación Implícita mayor favoritismo exogrupal que los miembros de una universidad de alto estatus. En el segundo estudio, estudiantes universitarios de grupos minoritarios prefirieron participar en una dinámica grupal de presentación o conocimiento interpersonal con otros estudiantes del grupo mayoritario (europeo-americanos) que con miembros del propio grupo. Por último, en un tercer estudio se mostró, tomando datos de archivo (anuncios sobre nacimientos publicados en periódicos locales) que el nombre de los niños está, en general, más determinado por el nombre de los padres que el nombre de las niñas por el de las madres, y que el nombre de las niñas está más determinado por el nombre de los padres que el de los niños por el de las madres. Además, se evidenció que el nacimiento de los niños se hacía público con más frecuencia que el de las niñas (este es un resultado sorprendente si se considera que el año del que se toman los datos se encuentra muy próximo a la actualidad: 1998). En este último estudio, a diferencia de los dos anteriores, se entiende que la preferencia por los varones es colectiva, de ambos padres, mientras que en los estudios anteriores se contrasta la preferencia de los miembros de alto estatus con la de los participantes de bajo. Sin embargo, todos los estudios parecen converger en el hecho de que los miembros de grupos de bajo estatus interiorizan los estereotipos y prejuicios negativos sobre su grupo de pertenencia. Esto no significa que los grupos de bajo estatus no tengan también motivos de protección del yo y del propio grupo. De hecho, en el primer estudio, la mayoría de los participantes de ambos grupos (alto y bajo estatus) mostraron favoritismo endogrupal, pero entre quienes evidenciaron favoritismo exogrupal los participantes del grupo de bajo estatus eran más del doble que los del grupo de alto estatus. Los autores concluyen que los procesos de justificación del sistema son bastante generales, y no están restringidos a un solo dominio (en sus estudios utilizan el logro académico y la clase social[47], el origen étnico y el género). Además, las decisiones, evaluaciones y conductas reproducen sesgos, con frecuencia no conscientes, a favor de los grupos de alto estatus, contribuyendo a mantener el *statu quo*.

[47] La clase social es una categoría escasamente estudiada en la literatura cognitivo-social sobre estereotipia y prejuicio y, sin embargo, corresponde a un estereotipo socialmente muy potente. Weeks y Lupfer (2004) han mostrado, por ejemplo, cómo interactúan las categorizaciones de raza y clase social, y cómo suele operar un proceso de subtipia (e.g., la raza dominó la categorización de personas negras de clase baja, pero la clase social dominó este proceso en el caso de personas negras de clase media).

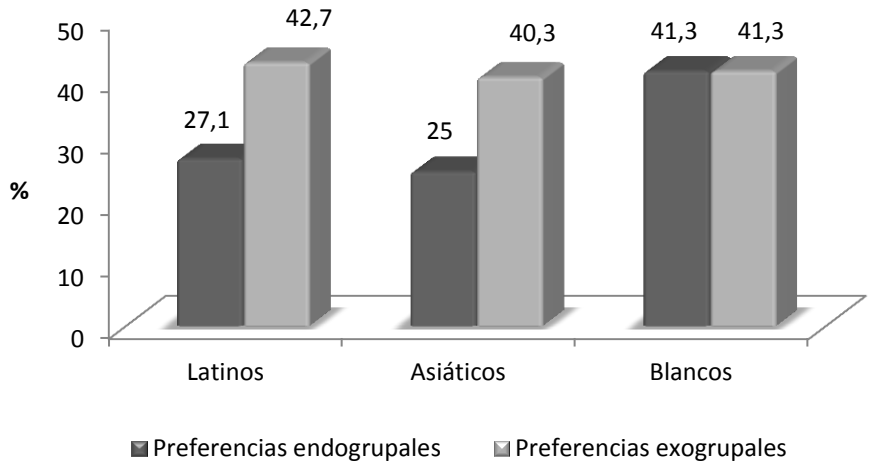


Figura 19. Probabilidad de seleccionar miembros endogrupales y exogrupales como compañeros de interacción (Jost et al., 2002, p. 594).

Siguiendo en este mismo marco teórico de justificación del sistema, Kay y Jost (2003) han revelado cómo la exposición a ejemplares de los estereotipos "pobre pero feliz" y "pobre pero honesto" conducen a reafirmar más intensamente la creencia de que la sociedad es justa y la desigualdad es legítima, mientras que la exposición a ejemplares no complementarios ("rico y feliz", "pobre e infeliz"; "rico y honesto", "pobre y deshonesto") retan esta creencia. Concretamente, en los dos últimos estudios, los participantes expuestos a ejemplares no complementarios reaccionaron con más rapidez a palabras relacionadas con la justicia en una tarea de decisión léxica que los participantes expuestos a estereotipos complementarios. En el caso de palabras neutrales no se encontraron, sin embargo, diferencias entre ambas condiciones. Lo que este trabajo demuestra nuevamente es que las creencias que justifican el sistema son robustas, y cuando se presenta información que las contradice se ponen en marcha procesos cognitivos dirigidos a racionalizar o rectificar la injusticia.

Crandall y Eshleman (2003), como parte de su modelo de Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio, citan la justificación del sistema en el marco de las orientaciones teóricas que celebran la jerarquía social. Los otros modelos que contribuirían al afianzamiento de esta jerarquía serían el darwinismo social (ideología que eleva la falacia naturalista a principio pseudocientífico), la reificación de las creencias de estatus social (creencia de que el estatus refleja el valor

social real), la teología de la prosperidad (creencia de que Dios aprueba la desigual distribución de la riqueza y aplaude la competitividad y la acumulación de recursos), la ética protestante (sistema de valores que promueve la noción de que la jerarquía, en sí misma, es buena), la orientación de dominancia social (grado en que se expresa una preferencia por la desigualdad intergrupal, y un deseo de que el endogrupo domine a los exogrupos), y la tradición política conservadora que enfatiza la estabilidad y la tradición. Estos apoyos teóricos que se prestan a la jerarquización de los grupos y de las relaciones sociales refuerzan y justifican la expresión del prejuicio y, por consiguiente, contribuyen de manera firme a su mantenimiento.

El enfoque sociofuncional se situaría en el marco del darwinismo social. Cottrell y Neuberg (2005) resumen esta aproximación en tres argumentos básicos: 1) los humanos se han convertido en seres sociales altamente interdependientes; 2) los grupos humanos que funcionan eficientemente tienden a poseer estructuras y procesos sociales específicos; y 3) los individuos poseen mecanismos psicológicos diseñados por la evolución biológica y cultural para protegerse de las amenazas a la vida en grupo. En este contexto habría que comprender el prejuicio, así como la amenaza percibida y las reacciones emocionales implícitas en él.

La bibliografía cognitivo-social no suele hacer referencia a este origen sociocultural de los estereotipos, de tal modo que cuando se estudia cómo evolucionan estos esquemas se toma como único referente la experiencia individual o intrapersonal, y se analiza cómo va cambiando la representación conforme va aumentando la experiencia del perceptor con miembros del grupo estereotipado[48]. Sólo excepcionalmente encontramos en la experimentación psicosocial investigaciones que abordan la dimensión cultural de los estereotipos. Por ejemplo, uno de los experimentos realizados por Maass, Montalcini y Viciotti (1998) se refiere a la evolución histórico-social de los estereotipos. Aunque su demostración no es definitiva, estas autoras mantienen que los estereotipos van ganando en abstracción a través del tiempo, por lo que, simultáneamente, se van haciendo más resistentes al cambio[49]. Es decir, existen procesos lingüísticos implícitos que operan en la evolución

[48] Véase, por ejemplo, el doble modelo representacional que es apoyado por los datos de Sherman (1996): cuando el perceptor tiene escasa experiencia con los miembros del grupo basa su representación en ejemplares, mientras que, cuando acumula experiencia, su representación gana en abstracción.

[49] En este apartado no se ha abordado la cuestión de las diferentes clases de estereotipos y de cómo varían en su resistencia al cambio. Los estereotipos más concretos serían más moldeables. Por otra

a largo plazo de las creencias sociales compartidas. Esto es así, al menos, en la muestra de 40 adultos italianos de Padua y Turín en los que se estudiaron las propiedades de sus estereotipos sobre los judíos, los negros, los homosexuales y las mujeres profesionales. La abstracción fue más elevada en el caso del estereotipo más antiguo (los judíos), seguido por las representaciones sobre los homosexuales y los negros, y finalizando con el estereotipo más reciente (las mujeres profesionales). Este y otros trabajos analizan las representaciones sociales a través del lenguaje, y son típicos del enfoque sociocultural en el estudio de los estereotipos. Las funciones del lenguaje en relación con los estereotipos son múltiples y van desde la transmisión de los mismos hasta el mantenimiento de las creencias estereotipadas y Arcuri, 1996).

Si intentáramos resumir las investigaciones sobre el origen y mantenimiento, pero también las que estudian el proceso de aplicación de los estereotipos y los prejuicios, llegaríamos a la conclusión de que tanto los factores cognitivos como los motivacionales desempeñan funciones relevantes (Fein y Spencer, 1997; Hilton y von Hippel, 1996; véase revisión de Bodenhausen et al., 2009). Además, estas representaciones son interiorizadas por los perceptores a través de una doble vía, la experiencia directa individual y la experiencia indirecta cultural –vías, por cierto, inseparables (Schneider, 2004) –, a pesar de que los modelos cognitivos sólo contemplen la primera. No obstante, tanto los enfoques individuales como los socioculturales tienen fortalezas y debilidades (véase revisión en Stangor y Schaller, 1996).

Junto a los grupos de teorías que hemos expuesto sobre la formación y mantenimiento de los estereotipos, que se clasifican a lo largo de dos dimensiones bipolares (cognitivas-motivacionales e individuales-contextuales)[50], existen otras

parte, los estereotipos descriptivos no predecirían el sesgo intergrupal después de que los participantes han recibido información inconsistente con el estetereotipo, mientras que los estereotipos prescriptivos seguirían prediciendo el sesgo en este tipo de situación, luego a estos últimos se les atribuiría un mayor grado de resistencia al cambio (Gill, 2004).

50 En ocasiones se han propuesto otros criterios clasificadores de las teorías sobre el origen de los estereotipos. Por ejemplo, Stangor y Crandall (2000) diferencian tres categorías teóricas: 1) las teorías funcionales asumen que los individuos crean estereotipos porque este hecho tiene beneficios personales (por ejemplo, aquí se encontraría la posición que asocia la creación de estereotipos a la defensa e incremento de la autoestima); 2) las teorías perceptuales sostienen que los estereotipos se crean a partir de la observación directa del entorno social y de la operación de sesgos que distorsionan los procesos y productos cognitivos (la correlación ilusoria y diversos sesgos cognitivos se enmarcarían en esta categoría); y 3) las teorías del consenso explican cómo las creencias se difunden dentro de un contexto social hasta ser conocidas por todos sus miembros (en este apartado

aproximaciones de índole cultural –como la teoría del conflicto realista de Sheriff (1966) y de Campbell (1965)–, enfoques psicodinámicos y teorías de la personalidad, que no recogemos aquí (véase revisión en Huici, 1999; Schneider, 2004)[51], y que se derivan de los miles de estudios empíricos realizados hasta el momento sobre estereotipia –más de 5000 en los últimos 70 años, según Schneider (2004)–. En definitiva, los enfoques y conceptuaciones con que se ha abordado el estudio de los estereotipos desde el trabajo pionero de Lippmann (1922)[52] han sido diversas (véanse revisiones en Blaine, 2007; Dovidio et al., 2005; Hilton y von Hippel, 1996; Huici, 1999; Macrae, Stangor, et al., 1996; Martínez Martínez, 1996; Munné i Matamala, 1989; Schneider, 2004; Stangor y Lange, 1994; Kite, 2006; y Stangor, 2009), pero por ahora nos basta esta somera revisión para confirmar que la cognición social es una aproximación desde la que se han descubierto distintos mecanismos que se encuentran en el origen y perseverancia de las teorías ingenuas de tipo esquemático que denominamos "estereotipos", siendo este enfoque el que prevalece en la psicología social contemporánea (Devine, Rhodewalt, y Siemionko, 2008; Dovidio, 2002; Schneider, 2004;). Según afirma David Schneider (2004), "la perspectiva de la cognición social ha llegado a dominar la psicología social en general, así como el

se sitúan teorías basadas en el intercambio social y la comunicación, como la perspectiva socioevolutiva de Schaller y Conway -véase próxima nota-).

51 Tampoco registramos teorías que pueden situarse entre las individuales y las socioculturales (de hecho, la Teoría de la Identidad Social formaría parte de este nivel intermedio). Por ejemplo, desde la *perspectiva socioevolutiva* de Schaller y Conway (1999, 2001), la comunicación interpersonal es un ámbito clave en el que emergen los estereotipos. Las metas individuales relacionadas con la gestión de la impresión o negociación de la identidad influyen sobre la comunicación que es relevante para el grupo y, consiguientemente, desempeñan un papel importante en la configuración del contenido de estereotipos emergentes. La comunicación interpersonal también es destacada como un ámbito clave por Kashima (2000; Lyons y Kashima, 2001) para el mantenimiento de los estereotipos. Este autor encuentra un sesgo a favor de la información consistente con el estereotipo cuando se transmite una historia en una cadena de reproducción. A lo largo de la cadena se va perdiendo la información inconsistente en mayor medida que la consistente, como si los individuos optaran por el conocimiento consensuado con el fin de facilitar la interacción. La comunicación interpersonal de narrativas se demuestra así como una poderosa vía de reproducción cultural. Otros trabajos sobre los efectos de la comunicación o discusión de impresiones acerca de grupos sobre la estereotipia sugieren también esta vía de reproducción y afirmación cultural: esta comunicación de impresiones grupales polariza la estereotipia, al menos cuando existe un consenso antes del intercambio de impresiones (Brauer, Judd y Jacquelin, 2001; Thomson, Judd y Park, 2000). Por último, según el *análisis funcionalista* de Alexander, Brewer y Herrmann (1999), las personas generan representaciones mentales sobre los exogrupos en respuesta a características estructurales básicas del contexto intergrupal en modos que son consistentes con la hipótesis de la autojustificación. Algunas de estas características son la compatibilidad de metas y las relaciones de estatus y de poder.

52 Walter Lippmann (1922) fue quien originariamente utilizó el término "estereotipo" para referirse a creencias acerca de grupos. Este autor creía que los estereotipos eran imágenes en nuestras cabezas acerca de personas de otros grupos, creadas por la cultura y utilizadas para dar significado a la conducta de los demás (Schneider, 1996; Stangor, 2000).

estudio de los estereotipos" (p 12); y este enfoque "es responsable de rejuvenecer el estudio de los estereotipos y ha dominado el área por más de dos décadas" (p. 31)

3.4. La aproximación cognitiva al estudio del sesgo intergrupal: modelos representacionales, activación y aplicabilidad

3.4.1. *Modelos representacionales*

La estructura de la representación estereotipada ha recibido escasa atención en la literatura, a pesar de que los modos en que se activan, aplican y cambian los estereotipos dependen, en parte, del tipo de representación. No obstante, en algunas revisiones, especialmente de la última década del siglo XX (Hilton y von Hippel, 1996; Moya, 1999; Sherman, 1996; Smith, 1998; Stangor y Schaller, 1996; Levy y Hughes, 2009), se hacen explícitos entre tres y cinco modelos representacionales que se encontrarían en la base de las investigaciones sobre formación, mantenimiento, activación, aplicación y cambio estereotípico. Enumeramos los más importantes a continuación[53]:

1. *Modelo esquemático* –entendiendo el esquema como un conocimiento de elevada abstracción, al estilo kantiano (Hilton y von Hippel, 1996) –. El esquema cognitivo es el concepto básico de la aproximación cognitivo-individual más tradicional en el estudio de la estereotipia (Fiske y Linville, 1980; Taylor y Crocker, 1981), y tiene sus orígenes en la psicología de la Gestalt (Smith, 1998). Desde esta concepción, los estereotipos serían creencias muy abstractas y generalizadas acerca de grupos sociales y sus miembros (Fiske y Taylor, 1991). Por ejemplo, la creencia de que los gitanos son indolentes no iría vinculada a ninguna conducta, ni a contextos específicos ni ejemplares (ni siquiera a ninguna estructura organizada, según algunas concepciones esquemáticas). Precisamente

[53] Otros modelos, como el de las frecuencias-base (e.g., Nelson, Acker y Manis, 1996), han recibido menor atención. Por otra parte, los modelos conexionistas o de memoria distribuida, aunque han sido escasamente aplicados en la investigación cognitivo-social sobre estereotipos, ofrecen una explicación de orden superior a la de estos modelos clásicos (esquemas, red asociativa, ejemplares) e integran una buena parte de sus predicciones sobre las características de las representaciones estereotipadas y su funcionamiento. En estos modelos, un concepto u objeto se describe mediante una representación distribuida, un patrón de activación en una serie de unidades de procesamiento dentro de un módulo. Distintas representaciones son patrones diferentes en un conjunto común de unidades. Estas se hallan interconectadas y se envían activación unas a otras mediante conexiones ponderadas (véase revisión en Smith, 1998).

ha sido el hecho de su descontextualización lo que ha propiciado las críticas más duras contra este modelo, a causa de su escasa flexibilidad para predecir el procesamiento de la información social en circunstancias espacio-temporales concretas. Por este mismo motivo, su capacidad de asimilación de la información nueva, aunque ésta sea inconsistente, es muy elevada. En general, los esquemas ejercen una fuerte influencia sobre la percepción de personas (atención, percepción, interpretación y almacenamiento de la información, y juicios sobre otros).

2. El *modelo del prototipo*: el prototipo sería un tipo particular de esquema o una categoría mental sobre un grupo social, situada a un nivel inferior y más específico de representación que el esquema. Este modelo supone que las personas almacenan representaciones abstractas de las características de los grupos, que luego utilizan para emitir juicios sobre las dianas según su semejanza percibida con los prototipos (Brewer, Dull y Lui, 1981; Cantor y Mischel, 1979*a*). Esta concepción admite la compatibilidad de una categoría básica con subtipos, ya que el conocimiento se organiza jerárquicamente. Aunque existen algunas diferencias entre este modelo y el basado en esquemas, prototipos y esquemas son términos que han sido utilizados de manera semejante por los psicólogos sociales (Fiske y Taylor, 1991).

3. *Modelo de red asociativa*. Los estereotipos serían redes de atributos o nódulos interconectados a través de vínculos (e.g., Carlston, 1992; Carlston y Skowronski, 1986). Estos vínculos se forman cuando el perceptor piensa o tiene experiencia directa sobre objetos que van juntos. Los nódulos pueden ser activados automáticamente, si bien cambian muy lentamente y de forma incremental. Srull, Lichtenstein y Rothbart (1985) defienden también este modelo de memoria social frente a la concepción esquemática del conocimiento porque esta última se centra demasiado en las propiedades estructurales de las representaciones, ignorando con frecuencia los mecanismos específicos de procesamiento[54]. A diferencia de los supuestos de muchos modelos esquemáticos, una red asociativa no tiene estructura

[54] Esto no siempre es así. Por ejemplo, Lucy Johnston, una de las investigadoras relevantes sobre uno de los modelos de cambio estereotípico –el de la subtipia–, coherente con el modelo esquemático basado en prototipos, ha estudiado mecanismos procesuales en los que están implicados los estereotipos (Johnston, 1996; Johnston y Coolen, 1995).

interna y es construida "de abajo hacia arriba" mediante la combinación de nódulos.

4. *Modelo basado en ejemplares*: en lugar de categorías abstractas, los grupos son representados a través de ejemplares concretos o individuos específicos (e.g., Smith y Zárate, 1992). Esta concepción pone el énfasis en el papel que las metas y los contextos tienen en la determinación de qué estereotipos serán activados o aplicados. También se enfatizan los efectos que tiene la atención que presta el perceptor cuando los ejemplares son inicialmente procesados y almacenados, así como cuando se procesa un nuevo estímulo y son recuperados los ejemplares que se perciben como semejantes. Por otra parte, resulta posible que el estereotipo cambie radicalmente en presencia de ejemplares contraestereotípicos.

Nuestra concepción se encuentra próxima al modelo esquemático basado en prototipos, que podría integrarse, en cierta medida, con el modelo de red asociativa[55]. Por esta razón, nos parece aclaratorio extendernos en la caracterización de estas aproximaciones teóricas haciendo referencia a algunos de sus trabajos representativos.

El modelo prototípico es un enfoque esquemático que ha desvelado la estructura de este tipo de representaciones, los prototipos, que podrían tener una arquitectura semejante a la de los estereotipos. Una de sus representantes destacadas es Nancy Cantor. Según Cantor y Mischel (1979*b*), los perceptores poseen representaciones mnemónicas bien estructuradas y estables acerca de los atributos asociados con diversos tipos de personalidad. Estos prototipos, o representaciones abstractas de tipos particulares de personas, funcionan como patrones para contrastar la información de una persona-estímulo particular. Las personas-estímulo pueden ser clasificadas en distintos niveles de abstracción. Siguiendo esta idea, Cantor y Mischel (1979*a*) construyeron cuatro taxonomías que incluían categorizaciones de distinto nivel de abstracción, basadas en roles sociales u ocupacionales (p. ej., "monja", "vendedor a domicilio"), atributos personales (p. ej., "bromista") y desórdenes psiquiátricos (p. ej., "claustrofóbico"). Se trata de categorías frecuentemente usadas por observadores ingenuos. Los autores utilizaron una tarea de clasificación de tarjetas para evaluar el acuerdo de varios jueces sobre las relaciones jerárquicas dentro de cada

[55] Tampoco excluimos el modelo basado en ejemplares. De hecho, el modelo basado en ejemplares y el esquemático/prototípico pueden operar en paralelo. Zárate, Sanders y Garza (2000) propusieron una asociación funcional de los ejemplares con el cortex derecho, y de los prototipos con el izquierdo. Es decir, ambos tipos de representaciones convivirían en nuestro cerebro.

una de las cuatro taxonomías. En primer lugar, los jueces tuvieron que clasificar 32 categorías de nivel medio e inferior o subordinado en cuatro categorías superordenadas. Posteriormente, se pidió a los jueces que dividieran cada grupo en tantos subgrupos como creyeran que existían. A continuación, los investigadores emplearon un análisis jerárquico de agrupamientos, cuya solución constituyó la validación de las intuiciones de los autores sobre la estructura de las taxonomías. Construida la taxonomía, averiguaron la estructura de las categorías en los diversos niveles de inclusividad (riqueza, diferenciación, carácter vívido) y encontraron que las categorías personales de nivel medio tenían una gran utilidad, maximizando la intersección de riqueza, diferenciación y viveza, mientras que reducían la carga cognitiva que supone diferenciar demasiadas categorías, como ocurre en el nivel subordinado. A este resultado ya había llegado Rosch en la categorización de objetos.

Además de la construcción de taxonomías, un segundo punto importante en este enfoque de Cantor y Mischel es la determinación del prototipicismo de un ejemplar específico: ¿cómo podemos decidir que un determinado estímulo pertenece a una determinada categoría? Las categorías del mismo nivel en una taxonomía son consideradas continuas, y la distinción entre unas y otras se produce en virtud de los casos más claros de cada una, en lugar de tener en cuenta sus límites. Los prototipos serían precisamente los ejemplos más representativos de una categoría. De esta forma, se pone el énfasis en un continuo de prototipicismo o "bondad de pertenencia" (Cantor y Mischel, 1979*a*). El grado de prototipicismo se define operacionalmente mediante los juicios de los individuos sobre la medida en que varios objetos se ajustan a su imagen del significado implicado por una etiqueta que designa a una categoría. Adoptan el concepto de "parecido familiar", desarrollado por Wittgenstein y por Rosch. Este principio sugiere que los miembros más prototípicos de una categoría son los que comparten muchas características comunes con los miembros de su propia categoría, y pocas características con miembros de otras categorías próximas.

Un factor del que va a depender el juicio de prototipicismo es la cantidad de información disponible sobre la persona-estímulo. Cantor y Mischel enumeran varios criterios sobre los que el perceptor puede basar su juicio de prototipicismo en dos situaciones diferentes:

1. El perceptor puede poseer amplia información sobre la persona-estímulo. En este caso, el juicio de prototipicismo se verá influido por tres factores: a) el número de

atributos consistentes con la categoría, sin tener en cuenta la consistencia con que la persona los exhiba; b) el grado en que los atributos consistentes con la categoría sobresalen sobre el total de los atributos de un individuo; y c) el grado en que estos atributos son incompatibles con un tipo particular.

2. A diferencia de la situación anterior, el perceptor puede disponer de datos muy limitados. Cuando la información sobre la persona-estímulo es restringida, el prototipicismo percibido es una función del grado de intensidad y consistencia con que se espera que los atributos de rasgo centrales de una categoría sean exhibidos en situaciones normativas.

Aunque una de las críticas que se ha hecho a este enfoque es la desvinculación entre el prototipo y la situación (Schneider, 2004), ésta también se ha introducido ocasionalmente en el modelo, llegándose a observar una interacción entre consistencia y normatividad situacional: la persona-estímulo que es, por ejemplo, consistentemente sobresaliente o inteligente en tres situaciones distintas es percibida como más prototípica en las conductas no normativas que en las normativas para esas situaciones particulares. Se podría destacar de esta apreciación el papel preponderante que juega la situación particular y el conocimiento que el perceptor tiene de ella sobre los juicios de prototipicismo. Así, por ejemplo, Cantor, Mischel y Schwartz (1982) propusieron la categorización de las situaciones y hallaron que los perceptores parecían practicar espontáneamente el interaccionismo reconocido por los psicólogos de la personalidad, ya que generaban lazos persona-situación para describir la vida social, en diferentes situaciones, en términos de las interacciones entre tipos de personas y tipos de contextos. Luego en este modelo esquemático, la abstracción ya no es absoluta y los contextos desempeñan un papel relevante.

Además del modelo prototípico, se han desarrollado otras muchas concepciones esquemáticas para explicar la estructura y las funciones de las representaciones sociales, hasta el punto de que éstas pueden considerarse las aproximaciones teóricas más populares de la psicología social de las últimas décadas en el dominio representacional (Smith, 1998; Voelklein y Howarth, 2005; Gillespie, 2008).

Pero el modelo de red asociativa también ha recibido una considerable atención en la literatura, aunque se le han atribuido propiedades más dinámicas que a los modelos esquemáticos. Esta concepción teórica parte del hecho de que tanto los

estímulos ambientales como las búsquedas en la memoria pueden acumular un nivel suficiente de excitación o activación[56] en un nódulo. Cuando se supera un umbral determinado, se activa el nódulo y la excitación se expande a través de los vínculos que lo conectan con otros nódulos. Cuando en éstos se acumula un nivel suficiente de excitación, también son activados. Esta aproximación acumuló una evidencia considerable en los estudios sobre memoria de personas que Reid Hastie, Robert Wyer y Thomas Srull llevaron a cabo en los años 80 del pasado siglo (e.g., Gordon y Wyer, 1987; Hastie y Kumar, 1979; Srull, 1981; Srull et al., 1985; Wyer y Gordon, 1982; Wyer, Bodenhausen y Srull, 1984. Véanse revisiones en Srull y Wyer, 1989; Wyer y Srull, 1989).

Por ejemplo, Srull (1981; Srull et al., 1985; Srull y Wyer, 1989) demostró experimentalmente que la codificación y el procesamiento de información incongruente aumenta la probabilidad de evocación de la información congruente. La probabilidad se eleva porque se incrementan los vínculos que salen de la información congruente, y que van asociados precisamente a la información incongruente (Srull et al., 1985). La figura 20 representa la red mnemónica asociativa que postula su modelo de memoria, y que constituye una versión modificada de la de Anderson y Bower (1973) (véanse los 15 postulados del modelo y la evidencia empírica que lo apoya en Srull y Wyer, 1989). En la figura puede observarse el mayor número de lazos asociativos que salen de las conductas incongruentes, que vinculan éstas tanto a las conductas congruentes como a las incongruentes, mientras que las conductas congruentes sólo están asociadas con las incongruentes.

Podríamos haber modificado esta figura de diferentes formas. En primer lugar, los estudios que siguen este modelo predicen que los vínculos varían en fortaleza, por lo que la información se transmite más rápidamente por unos que por otros a causa de la frecuencia y el carácter reciente de su uso (e.g., Carlston y Skowronski, 1986). Es decir, en la representación gráfica algunos vínculos podrían haber sido más gruesos que otros. En segundo lugar, también se podrían haber conectado entre sí los nódulos de información congruente. Algunos estudios apoyan la existencia de asociaciones entre estos items (e.g., Hamilton, Driscoll y Worth, 1989). Por último, podríamos

[56] La activación es definida en neurofisiología como la excitación de las células nerviosas y de las conexiones sinápticas como resultado de una estimulación. En la psicología de la estereotipia, la activación se refiere al incremento de la accesibilidad del conjunto de características que se atribuyen a un grupo social (Wheeler y Petty, 2001).

haber sustituido el núcleo conceptual u organizador por un nódulo grupal y haber aplicado el modelo a la comprensión del funcionamiento de los estereotipos.

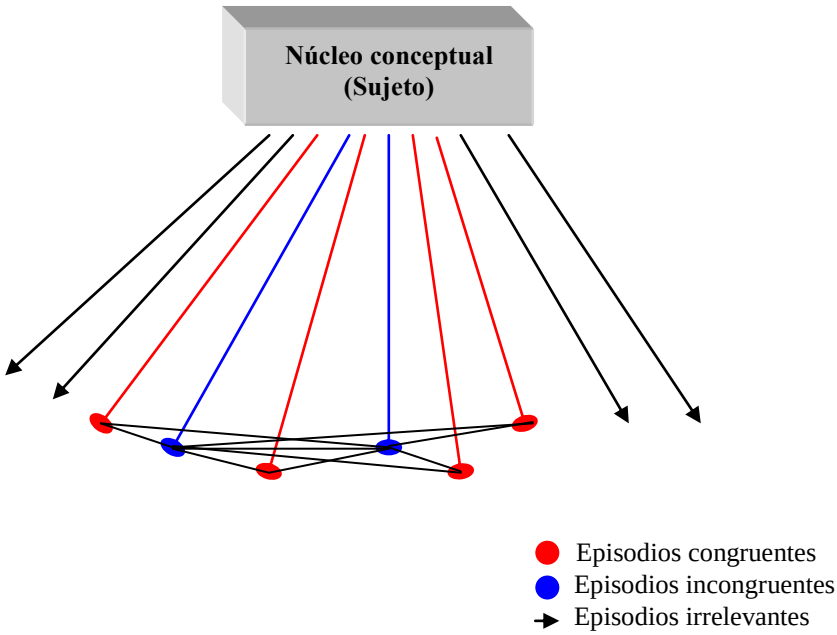


Figura 20. Una hipotética red asociativa que representa varios tipos de episodios conductuales pertenecientes a un único individuo (Srull et al., 1985, p. 319).

En relación con la relevancia que la información inconsistente ostenta en este modelo, la investigación de Sherman y Frost (2000) contribuye a explicar el proceso a través del que este tipo de información tiene ventaja en la codificación, pero no en la recuperación de la información, al menos en una situación de carga cognitiva. Estos autores han demostrado que la información inconsistente tiene una mayor capacidad que la consistente para ser reconocida cuando previamente ha sido codificada en condiciones de carga cognitiva. Los participantes que formaron una impresión sobre un miembro de un grupo estereotipado en una situación de escasa disponibilidad de recursos cognitivos fueron capaces de reconocer más conductas inconsistentes con el estereotipo que conductas coherentes con el mismo. Sherman y Frost creen que las características perceptuales de las conductas inconsistentes son codificadas y representadas de una manera más completa que los rasgos perceptuales de las conductas consistentes. En tareas de evocación, en las que se demuestra la capacidad de recuperación de la información, la información consistente es la que tiene ventaja cuando la impresión se ha formado en condiciones de ocupación cognitiva. Es decir,

cuando los recursos cognitivos son escasos en tareas de formación de impresiones sobre miembros de grupos estereotipados, los estereotipos condicionan la recuperación de la información, pero no neutralizan la codificación de la información inconsistente, sino que ésta es atendida y codificada de una manera más completa que la consistente. El estereotipo aportaría significado a ésta, pero sólo al nivel nuclear o de rasgos semánticos básicos, sin detenerse en los detalles de la información. Al no disponer la información inconsistente de una estructura cognitiva de la que pueda extraer su significado nuclear, es codificada de una manera detallada (véanse también los experimentos de Corneille, Hugenberg y Potter, 2007).

Förster, Higgins y Strack (2000) introducen dos variables más, asociadas al reconocimiento de la información inconsistente. Estos autores hallaron que el recuerdo de la información incongruente es mayor cuanto más elevado es el prejuicio y más fuerte es el foco en la prevención. Este último factor se conceptúa como un estado de vigilancia que sirve a intereses de protección, seguridad, deberes y responsabilidades. En definitiva, es una variable motivacional. En la investigación de Förster y sus colegas se demuestra que cuanto más potente es este motivo, en mayor medida experimentan los participantes sentimientos relacionados con agitación (e.g., tensión, desánimo) ante información incongruente con su estereotipo. En resumen, parece que el mayor impacto que tiene la información incongruente sobre el estadio de la recuperación tiene una base motivacional.

Por último, las conductas irrelevantes son las únicas que no tienen ningún tipo de vínculo, por lo que tendrían una escasa incidencia en el proceso de percepción social. Así lo indica también el estudio de Brewer et al. (1981) que, comparando la atención y evocación de la información-estímulo consistente, inconsistente e irrelevante con respecto a un estereotipo previo, encontró niveles pobres de atención y evocación de la información irrelevante, mientras que la evocación de la información relevante (consistente e inconsistente) fue significativamente mayor.

Desde este modelo de red asociativa, por consiguiente, el estereotipo puede ser conceptuado como un conjunto de vínculos que conectan un nódulo que representa a un grupo social con otros nódulos que corresponden a atributos y evaluaciones. Cuando un perceptor tiene experiencia directa sobre un miembro grupal o bien piensa en él o ella, los vínculos permiten la extensión de la activación a través de estos nódulos.

Aunque creamos en las estructuras jerárquicas de conocimiento estereotipado, la idea de la existencia de vínculos y nódulos que se activan al superar un umbral de excitación puede encajar bastante bien en el modelo prototípico cuando se trata de comprender las conexiones entre categorías y atributos en el seno del esquema, y los modos en que se activa y aplica la representación. De hecho, con el término "esquema" podemos denominar una función interpretativa mediada por un *corpus* de conocimiento interasociado (Smith, 1998). Por consiguiente, asumimos una cierta integración entre el modelo esquemático y el de red asociativa en el marco conceptual que estamos presentando. Aunque básicamente incorporemos una visión esquemática de la representación del conocimiento, los nódulos interconectados a través de vínculos podrían formar parte de los esquemas, sin excluir la asociación de los mismos esquemas entre sí[57].

En cualquier caso, ni siquiera las representaciones abstractas (esquemas y redes asociativas) son suficientes para explicar la organización de la información estereotipada. Algunas investigaciones ya empiezan a mostrar que es posible la combinación de varios marcos teóricos. Así, Sherman (1996, 2001) y otros investigadores que él menciona ya han emprendido la elaboración de modelos representacionales mixtos –abstractos y basados en ejemplares–. Para estos autores, ambos tipos de modelos pueden constituir la base del conocimiento social bajo diferentes condiciones. Los resultados de los dos experimentos de Sherman (1996) aportan evidencia a favor de este modelo mixto. Cuando el perceptor tiene un escaso grado de experiencia con el grupo, su conocimiento de los atributos del mismo se basaría en ejemplares que han sido almacenados en su memoria. Sin embargo, cuando la experiencia aumenta, los juicios posteriores sobre el grupo tomarían como base un estereotipo más abstracto. Este proceso sería paralelo al que Maass y sus colaboradores (1998) verifican con respecto a la historia de los estereotipos: los más antiguos son más abstractos que los más recientes. Es decir, el estereotipo va ganando en abstracción con el tiempo, tanto a nivel individual como a nivel cultural. En general, en la última década del siglo XX ganó terreno el proceso dual "ejemplar más

[57] No ignoramos, sin embargo, que en la literatura se ha asumido que las redes de asociaciones cumplen funciones que las relacionan más con la memoria episódica, mientras que a los esquemas se les atribuyen funciones que pertenecen a la memoria semántica. Se trataría de dos sistemas mnemónicos diferentes: el primero aprende rápidamente y pone el énfasis en la novedad, mientras que el segundo acumula información de una manera lenta y pone el énfasis en las regularidades. Pero tampoco desde esta perspectiva los mecanismos asociativos y esquemáticos de conocimiento son incompatibles, sino que corresponden a funciones diferentes (véase revisión en Smith, 1998).

abstracción", según el cual los perceptores utilizan ambos tipos de representaciones. El supuesto más admitido es que las representaciones abstractas tienen prioridad sobre las específicas. Por su parte, los mecanismos conexionistas, que podrían avanzar decididamente en la psicología social en los próximos años, representan en un único sistema tanto el conocimiento abstracto como el específico, por lo que no es necesario acudir a un proceso dual (véase revisión en Smith, 1998). En definitiva, en estas aproximaciones se excluye la posibilidad de que las representaciones sociales respondan a reglas simples y se buscan mecanismos de más alto nivel para explicar diferentes estrategias de procesamiento de la información sobre personas y grupos sociales.

3.4.2. *Activación y aplicación del conocimiento estereotipado*

La representación del conocimiento influye en diversos aspectos del procesamiento de la información, empezando por la activación de la representación. Así, el modelo prototípico y, en general, los modelos esquemáticos, presuponen que si la información estimular supera un umbral de semejanza con el esquema, todo el estereotipo se activará. Es una cuestión de todo o nada. Incluso cuando un esquema está por debajo del umbral de activación, puede llegar a tener un cierto nivel de accesibilidad que se encuentra en función de su uso reciente o frecuente.

El modelo de red asociativa no anticipa, sin embargo, la activación de todos los nódulos, sino únicamente de los más relevantes para el procesamiento del estímulo. Cuando un nódulo se activa a causa de hallarse perceptualmente presente, o bien porque se piensa activamente en el objeto representado, también se activan en cierta medida otros nódulos a los que está conectado, ya que la activación se extiende a través de los vínculos o enlaces. En general, se admite que la activación más intensa fluye por los vínculos más fuertes[58].

En cuanto al modelo basado en ejemplares, los indicios contextuales o autogenerados activan todos los ejemplares en paralelo, con una intensidad proporcional a la semejanza de cada ejemplar con los indicios. Una vez activados, los ejemplares se encuentran ya disponibles para condicionar los juicios e impresiones. En

[58] En un modelo integrador, esquemático y de red, no se puede asumir que todo el esquema se active ante la presencia de un estímulo relevante, ya que no todos los atributos que forman parte de la representación tienen el mismo peso para la categoría organizadora.

contraste con la activación "todo o nada" de los esquemas, distintos indicios o contextos pueden activar diferentes subconjuntos de ejemplares. Por este motivo, los efectos de un conjunto activado de ejemplares pueden ser muy específicos y sensibles al contexto.

Este proceso de activación debe diferenciarse del de la aplicación de la representación, y así lo contemplan diversos modelos de estereotipia (Brewer, 1988; Devine, 1989; Fiske y Neuberg, 1990; Gilbert y Hixon, 1991; Kunda y Spencer, 2003). Para estas perspectivas, activación y aplicación constituyen estadios diferentes dentro de una secuencia temporal. La accesibilidad del contenido es comúnmente utilizada en la experimentación como un índice de activación del estereotipo. Esta accesibilidad se encuentra precedida por la presentación de un estímulo activador. Por su parte, la aplicación se refiere al uso del estereotipo, que puede tomar formas muy variadas (véase revisión en Macrae y Bodenhausen, 2000). Sin la fase de la aplicación, el proceso de estereotipia no se completaría y no tendría ningún efecto sobre la diana. Por lo tanto, un programa de cambio de estereotipos podría incidir, al menos, sobre estos elementos: 1) la persistencia de los vínculos y los nódulos de la estructura cognitiva; 2) la activación de la representación; y 3) su aplicación sobre los productos cognitivos, las emociones y las conductas. En definitiva, habrá que prestar atención tanto al cambio como al control de los esquemas cuando se diseñen intervenciones en este ámbito.

El rasgo propio de la activación y aplicación que en mayor medida dificulta el cambio estereotípico es la automatización de estos procesos, especialmente del primero (Devine, 1989). Si el perceptor no tiene ninguna conciencia sobre la disponibilidad y uso de sus representaciones estereotipadas, será más difícil iniciar su supresión (véase también la misma predicción en el modelo de Crandall y Eshleman [2003] en relación con el prejuicio), si bien, más adelante se comprobará que el control del estereotipo no tiene que producirse necesariamente a nivel consciente, deliberado e intencional[59].

[59] Recientemente, Devine y Sharp (2009) han sugerido que la investigación ha comenzado a limitar la idea de que los sesgos son activados automática e incondicionalmente en respuesta a miembros de otros grupos. Como señalan los autores, diversos programas de investigación han mostrado que las manipulaciones situacionales o contextuales pueden producir reducciones en el sesgo intergrupal automático aun cuando los esfuerzos estén mínimamente dirigidos a superar dichos sesgos intergrupales –e incluso sin estarlo–, sugiriendo así que tales sesgos pueden ser mucho más fáciles de cambiar de lo que en principio se pensaba.

En un próximo apartado nos detendremos en el tema de la automatización *versus* el control. Ahora basta con constatar que el estereotipo es una representación que se activa y aplica con frecuencia en presencia de individuos que son percibidos como relevantes o típicos.

Anteriormente ya se anotó que el estereotipo era una estructura persistente y con un considerable grado de incidencia sobre los juicios interpersonales. Posteriormente, al relatar la funcionalidad de los estereotipos, recordamos que éstos generaban expectativas (Chen y Bargh, 1997; Skrypnek y Snyder, 1982; Snyder et al., 1977; van den Bergh et al., 2010; Word et al., 1974) que distorsionaban el procesamiento de la información nueva (Hamilton y Sherman, 1994) y que, en ocasiones, se confirmaban perceptual y conductualmente (Snyder y Stukas, 1999). Con frecuencia, la secuencia que va de la activación del estereotipo a su confirmación es completamente automática (Bargh, 1999; Bargh, Chen y Burrows, 1996; Chen y Bargh, 1997, 1999; Dasgupta, 2004; Dijksterhuis y van Knippenberg, 1998, 2000; Dijksterhuis, Aarts, Bargh y Knippenberg, 2000; Dijksterhuis, Spears y Lepinasse, 2001; véanse revisiones en Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007). Pero además, los estereotipos pueden sesgar los recuerdos, facilitando la recuperación de la información coherente o distorsionando la información individual en un sentido consistente con el contenido del esquema (Hamilton y Rose, 1980; Stangor y McMillan, 1992). Asimismo, las representaciones estereotipadas sesgan las atribuciones y otros productos cognitivos (véanse revisiones en Biernat y Dovidio, 2000; Brown, 1998; Fiske, 1998), produciendo también efectos de falsa percepción (Payne, 2001, 2005; Payne, Lambert y Jacoby, 2002).

En general, los estereotipos alteran la interpretación de la conducta observada desde el mismo momento de la atención y la codificación, obstruyendo en esta última fase la inferencia de rasgos cuando la conducta codificable es inconsistente con el estereotipo (Wigboldus et al., 2003). Posteriormente, siguen interviniendo en ulteriores búsquedas de información, en la identificación de explicaciones para la información codificada, y en el reconocimiento y evocación de personas y de información. Habitualmente, estos procesos se interpretan en términos de economía cognitiva (Fiske, 1998), puesto que es muy rentable recuperar la información consistente con el conocimiento social previo en una estado de sobrecarga cognitiva, y también resulta

muy económico emplear categorías ya existentes para dar significado a la información nueva en lugar de elaborar una nueva categoría organizadora[60].

Los efectos de los estereotipos también han sido analizados tomando como foco los procesos psicológicos que afectan a los miembros de los grupos estereotipados desde el modelo de la amenaza del estereotipo (Aronson et al., 2002; Steele, 1997; y Steele y Aronson, 1995; Stephan et al., 2009; véase revisión en Steele et al., 2002). El rendimiento del individuo en distintos tipos de tareas se ve afectado negativamente por la presión ejercida por el estereotipo. Distintos mecanismos cognitivos y motivacionales median entre la información estereotipada y los efectos perniciosos sobre el rendimiento. Entre estos mecanismos, las expectativas del miembro del grupo estereotipado sobre su propio rendimiento desempeñan un papel mediacional, al menos cuando el grupo social relevante es minoritario (Cadinu et al., 2003). Otros mediadores son el esfuerzo, la ansiedad, la activación del estereotipo y la supresión del estereotipo, y la desidentificación o falta de implicación y compromiso con el logro (Aronson et al., 2002; Steele et al., 2002. Véase también Bosson et al., 2004; Brown y Pinel, 2003). Schmader y Johns (2003) añaden la función mediadora de la memoria operativa, de tal manera que la amenaza del estereotipo reduciría el rendimiento a través de los déficits de almacenamiento de información temporal y de capacidad de atención.

A pesar de la abundancia de datos que avalan la presencia y aplicación de los estereotipos, algunos autores no interpretan el hecho de la misma manera o, simplemente, no han hallado evidencia consistente. Así, Locksley y sus colaboradores (1980, 1982) comprobaron que los perceptores ignoraban sus creencias estereotipadas ante un caso individual, perteneciente al grupo sobre el que se mantenía el estereotipo, cuando existía el propósito de realizar un juicio sobre esa persona y la información conductual era diagnóstica. Otros estudios han mostrado la potencialidad de la cantidad y calidad de la información individual en la reducción o eliminación de la operatividad del estereotipo (Schneider, 2004). Por otra parte, como se revisará posteriormente, diversos tipos de metas pueden potenciar o inhibir los procesos de activación y aplicación del estereotipo (Blair, 2002; Kunda y Spencer, 2003), de igual

[60] Una revisión amplia de los efectos de los estereotipos sobre los diferentes estadios de procesamiento de la información puede encontrarse en el capítulo 4 de Schneider (2004).

forma que sucede con la expresión pública y la experiencia privada del prejuicio (Crandall y Eshleman, 2003).

Por su parte, Madon et al. (1998) han defendido que los estereotipos influyen mucho menos sobre los juicios que lo que se ha supuesto en una buena parte de la literatura, ya que en condiciones naturales la ocupación cognitiva de los perceptores es menor y la cantidad de información (grado de familiaridad) es mayor que en los experimentos de laboratorio. Sin embargo, como veremos más adelante, estos factores también han sido considerados en los estudios cognitivo-sociales del laboratorio. Además, aunque la familiaridad entre los participantes y las personas-estímulo sea mínima en la situación del laboratorio, esto no significa que en contextos naturales se den las condiciones óptimas para la deconstrucción o el control estereotípico cuando la familiaridad es elevada –más adelante indicaremos las que enumeran Allport (1954), Cook (1978) y Hewstone (1996) –. Por ejemplo, Biernat, Crandall, Young, Kobrynowicz y Halpin (1998) encontraron un incremento de los efectos de los estereotipos de sexo y raza a través del tiempo en una muestra de 100 capitanes de diversas etnias y sexos, pertenecientes al ejército de los Estados Unidos. Estos oficiales realizaron un curso de nueve semanas en el que compartían de 12 a 14 horas de interacción diaria, lo que representaba una excelente oportunidad para obtener información individualizada. Sin embargo, su pensamiento estereotipado se fortaleció. En este caso, el potencial de conocimiento interpersonal era mayor que en el de, por ejemplo, la muestra de profesores y alumnos de enseñanza media de Madon y sus colaboradores (1998). Por otra parte, en dos experimentos de Dijksterhuis, Aarts, et al. (2000) se confirmó que la frecuencia del contacto pasado entre participantes y personas mayores predijo positivamente la fortaleza asociativa entre la categoría ("personas mayores") y un atributo estereotipado ("olvidadizo"), si bien este resultado es distinto al de Biernat et al. (1998), ya que existe evidencia que demuestra que la relación entre la categoría y el atributo que manipulan Dijksterhuis y sus colegas tiene una base de verdad. Lo que es común a ambas investigaciones es que confirman que en muchos escenarios naturales se dan condiciones en las que la información individual se asimila a la del estereotipo, y el contacto no hace más que reforzar la validez percibida del esquema y hacerlo más disponible.

Pero en lugar de buscar una contraposición entre procesamiento dirigido por los datos y procesamiento dirigido por la teoría, un cuadro más completo de lo que

sucede "realmente" en los escenarios sociales podría venir dado por un perceptor que, en función de las circunstancias, integra –o no– informaciones de distinto tipo, procedentes tanto de la memoria (estereotipos, teorías implícitas de personalidad, prototipos y otro tipo de teorías sobre fenómenos sociales) como del contexto (características personales, indicios contextuales) en la producción de una única impresión o juicio que, a su vez, viene determinado por sus metas y motivaciones. Este marco sería consistente con el que explican Fiske y Neuberg (1990) en su modelo de formación de impresiones (véase revisión en Álvarez y Nieto, 1993). El modelo de Brewer (1988), que también distingue entre el procesamiento dirigido por el estereotipo y otros procesos más individualizados, está de acuerdo con el modelo continuo de Fiske y Neuberg en que el tipo de procesamiento que se lleve a cabo va a depender de la configuración del estímulo y de las metas del perceptor (Schneider, 2004; Smith, 1998). Pero aun en el caso de estos modelos, que tienen en cuenta tanto el procesamiento dirigido por la teoría como el dirigido por los datos, se predice que las impresiones orientadas por la teoría van a prevalecer sobre las orientadas por los atributos observables, ya que es muy funcional para los perceptores usar los procesos dirigidos por la categoría cuando son suficientes, debido al escaso consumo de tiempo y energía cognitiva que suponen. Es decir, la activación y aplicación de los estereotipos son fenómenos que requerirían poco o ningún control consciente en la mayor parte de las ocasiones, y este hecho es muy rentable para el perceptor. A pesar de este proceso genérico, determinadas metas y motivaciones pueden inhibir ambos fenómenos (e.g., Kunda y Spencer, 2003) y, en definitiva, son las circunstancias particulares presentes en cada situación las que van a determinar el tipo de procesamiento (Schneider, 2004).

El modelo del *continuum* de Fiske y Neuberg (1990) y el modelo de proceso dual de Brewer (1988) siguen perspectivas teóricas que tratan de explicar el proceso de formación de impresiones en términos de procesamiento secuencial. Otros tipos de conceptualizaciones serían las basadas en el procesamiento paralelo, destacando, en este caso, el modelo de Kunda y Thagard (1996). Aquí los estereotipos, los rasgos y las conductas tendrían esencialmente el mismo estatus. Estos tres elementos vienen representados en el modelo por nodos con grados diversos de conexión que se pueden activar simultáneamente. Por ejemplo, una conducta violenta puede conducir al mismo tiempo a nodos representando agresividad, género y la situación en que se produce. En esta construcción teórica, los estereotipos no se conciben como asociaciones entre

categorías y atributos, sino como patrones dinámicos de atributos y conductas que pueden cambiar de un momento a otro y de una situación a otra en función de las asociaciones o lazos que se activen con más fortaleza. Es decir, según este modelo, el estereotipo puede tener preeminencia en la formación de la impresión final (por ejemplo, en la interpretación de conducta ambigua), pero ésta no se puede establecer como la norma general. En definitiva, la adopción de un modelo representacional u otro determinará la funcionalidad asignada a las creencias estereotipadas, y ambos aspectos –representación y funcionalidad– se hallan vinculados a factores individuales y contextuales, así como la interacción entre éstos.

CAPÍTULO 4

Automatización y control de estereotipos y prejuicios

4.1. Automatización de la activación y uso de los estereotipos y prejuicios

4.2. Inhibición de la activación y aplicación de los estereotipos y prejuicios

4.2.1. Diferencias individuales y situacionales

4.2.2. Supresión del uso de estereotipos y prejuicios en la cognición

4.2.3. La desautomatización de la activación y uso de estereotipos y prejuicios

4.2.4. El control de la atención puede inhibir la activación de los estereotipos

4.2.5. La activación de disposiciones mentales "mindsets"

4.2.6. El entrenamiento en conductas de aproximación

4.2.7. La activación de constructos alternativos

4.2.8. Las metas contraestereotípicas en el control preconsciente de la activación de estereotipos y prejuicios

Entre los factores que entorpecen el cambio de estereotipos y prejuicios, además de la utilidad o funcionalidad que estas estructuras pueden tener para el perceptor, se encuentra el fenómeno de la automatización de los procesos de activación y aplicación del conocimiento (véase figura 21[61]). Aunque, como se ha mencionado anteriormente, Devine y Sharp (2009) han sugerido recientemente que la activación de la automaticidad puede ser menos incondicional y resistente al cambio de lo que se había pensado en un principio, en este capítulo vamos a centrarnos en la inevitabilidad que una parte de la literatura ha atribuido a esta activación.

Así, se ha encontrado por ejemplo, que las representaciones docentes se transmiten en mayor medida a través de un canal automático –el no-verbal– que mediante vías mucho más conscientes –el lenguaje verbal–, en las que resulta operativa la capacidad para corregir o reprimir la influencia estereotípica sobre las respuestas de los profesores (Babad et al., 1989). Este es un ejemplo de cómo las representaciones sociales, en ausencia de conciencia, pueden activarse y usarse mecánicamente en los juicios, evaluaciones y conductas.

4.1. Automatización de la activación y uso de los estereotipos y prejuicios

En este apartado vamos a analizar este rasgo de automatización que posee la activación y aplicación de los estereotipos y prejuicios y, en definitiva, del sesgo intergrupal.

[61] En esta figura, el modelo representacional que se ha asumido –esquemático, pero sin excluir las funciones de los vínculos que enlazan los nódulos– no tiene un correlato gráfico en la forma en que hemos representado el estereotipo. Por motivos de parsimonia, se ha conectado una categoría organizadora (etiqueta que define el grupo) con varias categorías-atributo a través de vínculos que poseen distinta fortaleza en virtud de características tales como la frecuencia y recencia de activación. Aunque no se detalle en la figura, estas categorías estarían organizadas internamente. El modelo utilizado se asemeja al formulado por Dijksterhuis, Chartrans y Aarts (2007).

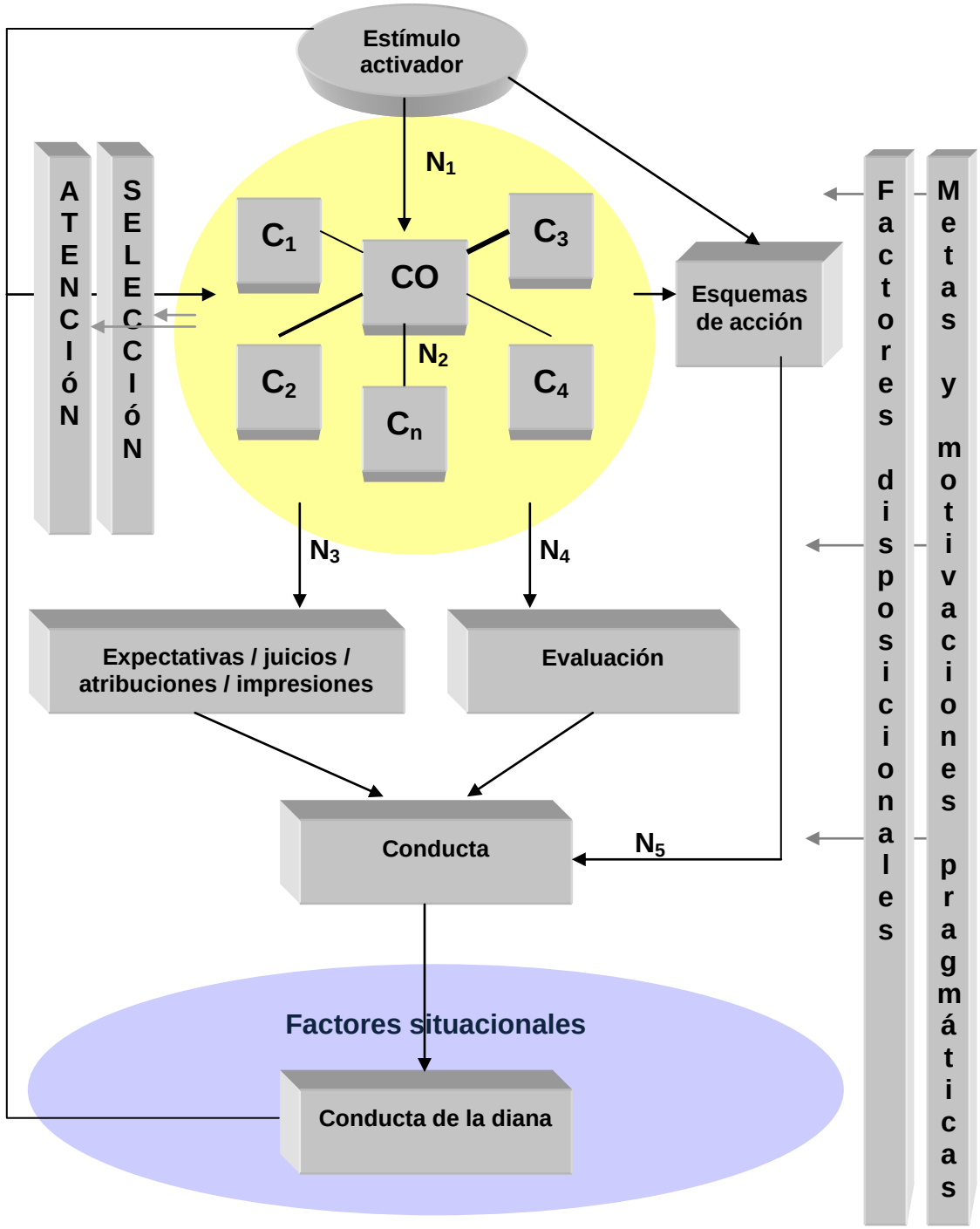


Figura 21. La representación estereotipada en la dinámica cognitiva y los niveles de activación (N_1 y N_2) y aplicación (N_3, N_4, N_5) automática del estereotipo.

Habitualmente se admite que el control[62] está relacionado con la capacidad que tienen los individuos de dirigir y regular su cognición y conducta, caracterizándose por la presencia de conciencia, y el ejercicio deliberado y con esfuerzo de la voluntad (Devine, 1989; Moskowitz, 2001). Por el contrario, los procesos automáticos son autónomos (i.e., una vez que se ponen en marcha, funcionan solos y no necesitan de una orientación o monitorización consciente), rápidos, eficientes (i.e., sólo utilizan una mínima capacidad de atención) y tienen su origen en una experiencia frecuente y consistente dentro de un contexto (Wegner y Bargh, 1998). Pero la conciencia puede llegar a desempeñar también un papel en este tipo de estrategias porque mientras que algunos procesos automáticos requieren sólo de la presencia de los estímulos relevantes en el entorno para convertirse en operativos, otros necesitan de un acto consciente de la voluntad, aunque éste se origina habitualmente en un acto no consciente (Dijksterhuis et al., 2007). Los primeros pertenecerían a la automaticidad preconsciente, mientras que los segundos se enmarcarían en la automaticidad dependiente de metas (Bargh y Chartrand, 2000). La activación de categorías perceptuales, como el rasgo de personalidad (e.g., Carlston y Skowronski, 1994; Hampson, 1983; Uleman, Newman y Moskowitz, 1996; Winter y Uleman, 1984) o los estereotipos (e.g., Bargh, 1999; Bodenhausen y Richeson, 2010; Dasgupta, 2004; Devine, 1989; Dovidio y Gaertner, 2010, Schneider, 2004), y, en general, las inferencias causales (Hassin, Bargh y Uleman, 2002), se encuentran dentro del primer tipo de procesos automáticos[63].

---

62 Un desarrollo mayor de los conceptos de automaticidad –o automatización– y control, así como la interrelación de ambos procesos, pueden revisarse en el capítulo de Wegner y Bargh (1998), en los trabajos de Moors y de Houwer (2006, 2007) y en el capítulo de Devine y Sharp (2009). Moors y de Houwer ponen de manifiesto la diversidad de enfoques existentes sobre el concepto de automaticidad que, por otra parte, se hallan vinculados a distintos modelos de procesamiento de la información. Así, no todos los autores asumen que un proceso automático se caracterice por un conjunto único de rasgos, sino que podría ser deseable analizar cada uno de estos rasgos por separado. Por otra parte, la mayoría de los rasgos no se presentan en un formato de todo o nada, sino que se atribuyen en mayor o menor grado a un proceso cognitivo. Por ejemplo, un proceso puede ser más o menos rápido, más o menos eficiente, e incluso variar en el grado de conciencia y de intencionalidad.

63 Como ya se ha advertido, en este apartado el foco estará constituido por los automatismos en los que intervienen los estereotipos. En cuanto a la activación espontánea de los rasgos, ya hace dos décadas se constató que ésta puede encontrarse modulada por factores tales como las metas de procesamiento o los recursos cognitivos (Higgins y Bargh, 1987; Newman y Uleman, 1990; véase una revisión en Uleman et al., 1996). Esto significa, a su vez, que el automatismo no es completo. Así, si no se presta una atención mínima al significado del estímulo, es muy probable que la inferencia del rasgo no se produzca. Es decir, aunque este tipo de inferencias sean espontáneas y no requieran intencionalidad ni esfuerzo, el participante debe disponer, al menos, de un mínimo de recursos cognitivos (Uleman et al., 1996). Lo mismo se podría decir de la activación automática de los

En numerosas áreas de la psicología social se han propuesto teorías de proceso dual para diferenciar los componentes automáticos de los controlados en los procesos cognitivos (Chaiken y Trope, 1999), manteniendo que ambos tipos de componentes tienen su base en distintos sistemas neurológicos (Lieberman, 2007, 2010; Amodio y Lieberman, 2009). El modelo de sistemas reflexivo y reflectivo –o reflejo– propuesto por Matthew Lieberman (2007, 2010; Lieberman, Gaunt, Gilbert y Trope, 2002; Satpute y Lieberman, 2006) resume la caracterización (tabla 3) y las regiones neurales asociadas con ambos sistemas (figura 22).

Tabla 3

Características asociadas con los sistemas X (reflexivo: análogo a automático) y C (reflectivo: análogo a controlado). Adaptado de Satpute y Lieberman (2006) (Lieberman, 2007, p. 261)

Sistema – X	***Sistema – C***
Procesamiento paralelo	Procesamiento en serie
Operatividad rápida	Operatividad lenta
Aprendizaje lento	Aprendizaje rápido
Conciencia no reflexiva	Conciencia reflexiva
Sensible a presentaciones subliminales	Insensible a presentaciones subliminales
Procesos espontáneos	Procesos intencionales
Respuestas prepotentes	Regulación de respuestas prepotentes
Típicamente sensorial	Típicamente lingüístico
Resultados experimentados como reales	Resultados experimentados como auto-generados
Relación con comportamiento no afectada por carga cognitiva	Relación con comportamiento alterada por carga cognitiva
Facilitada por un alto *arousal* (nivel de excitación)	Dañada por un alto nivel de excitación
Filogenéticamente más antiguo	Filogenéticamente más reciente
Representación de relaciones simétricas	Representación de relaciones asimétricas
Representación de casos comunes	Representación de casos excepcionales (e.g. excepciones)
	Representación de conceptos abstractos (e.g. tiempo, negaciones)

estereotipos (véase más adelante el modelo de Gilbert y Hixon, 1991). Aunque en el texto afirmemos la automatización de estos procesos, debe, por consiguiente, observarse esta limitación referida a los recursos cognitivos, sin perjuicio de que se cumplan las demás condiciones que permiten asignar a un proceso cognitivo el carácter de automático (no consciente, no intencional, rápido, escasamente controlable).

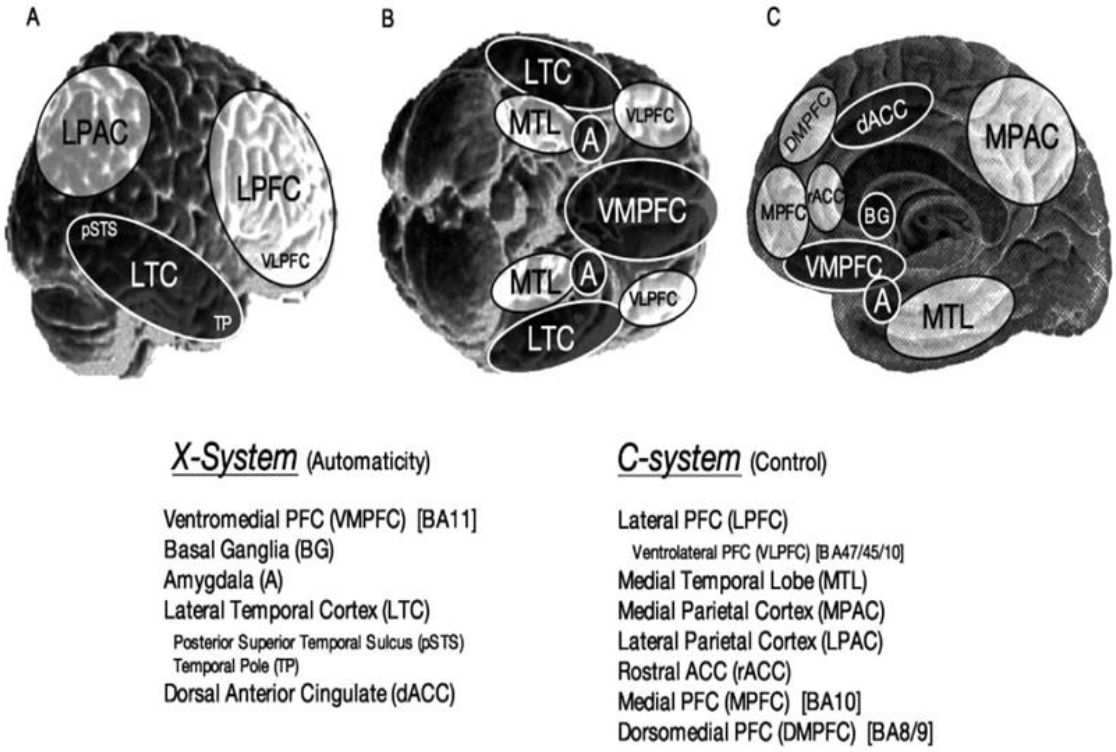


Figura 22. Correlaciones neurales hipotetizadas del Sistema C reflejo (análogo al procesamiento controlado) y el Sistema X reflexivo (análogo al procesamiento automático), mostradas en un cerebro normal y presentadas desde los planos (A) lateral, (B) bajo, y (C) medio (Lieberman, 2007, p. 262).

Nota: el ganglio basal y la amígdala son estructuras subcorticales que se han mostrado aquí en la superficie cortical para una representación más sencilla.

A continuación, nos centraremos en el sistema reflexivo o automático, poniendo de relieve la automatización de las representaciones estereotipadas. En un próximo apartado se discutirá la oposición entre control y automatización para destacar que el primer proceso también puede desarrollarse en estadios preconscientes y rutinizarse con el paso del tiempo.

La operatividad de los estereotipos se comprende en un marco teórico que defiende que la mayor parte de la vida de las personas está condicionada por procesos mentales activados por características del entorno, y que operan sin ningún grado de conciencia (Bargh, 1999; Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis et al., 2007)[64]. Es

[64] Esta perspectiva se contrapone a la de la teoría social cognitiva de Bandura (2001), quien sostiene la importancia del control consciente para orientar el destino personal y colectivo. No obstante, a este respecto también deben considerarse las ventajas del pensamiento no consciente en determinados contextos de toma de decisiones (Dijksterhuis, 2004).

decir, los procesos automáticos determinan la mayor parte de las decisiones, los juicios, las emociones y estados de humor, y las conductas de la vida cotidiana. Estos procesos carecen de conciencia, de intención, no requieren esfuerzo, no los podemos controlar y suceden en muy poco tiempo. Afortunadamente, la mayor parte de nuestras decisiones y conductas son automáticas porque, de lo contrario, sería prácticamente imposible abordar los innumerables actos cotidianos relacionados con la comprensión de nuestro entorno o con la toma de decisiones sobre los cursos de acción en los que nos vemos implicados. John Bargh y Tanya Chartrand resumieron este proceso automático en la secuencia entorno-percepción-conducta, en la que habitualmente la elección consciente no desempeña ningún papel en la producción de la conducta[65]. Los lazos directos de la percepción con la conducta vendrían avalados también por la evidencia hallada en la neuropsicología (Bargh, 2005). Por su parte, Dijksterhuis et al. (2007) han elaborado un poco más el modelo y proponen una secuencia en la que los ***inputs*** estaría causados por la percepción o los pensamientos; los ***outputs*** serían los programas motóricos; y los ***factores mediadores*** estarían integrados por los rasgos o las metas, y por las representaciones de la conducta (véase la figura 23, reproducida de Dijksterhuis et al., 2007). En este contexto teórico podemos suponer que el estereotipo es una representación que se activa automáticamente ante la percepción de determinadas características del entorno (e.g., los rasgos físicos de una persona) y que, a su vez, genera sin ningún control una serie de productos cognitivos, afectivos y conductuales. Concretamente, la activación del estereotipo correspondería a la ruta de los rasgos (sendas 3, 4 y 7 del modelo de Dijksterhuis et al., 2007[66]).

---

65 John Bargh defiende el determinismo de los procesos mentales superiores, no sólo en referencia al procesamiento automático de la información, sino también en relación con los procesos conscientes. Es decir, éstos estarían también causados por factores que no quedan limitados a actos libres de la voluntad, sino que estos mismos actos de control estarían controlados o determinados (Bargh y Ferguson, 2000). Por otra parte, normalmente las personas experimentamos nuestra propia conducta como intencional cuando realmente no lo es, sino que se encuentra determinada por factores que escapan a nuestra conciencia. Estas mismas ideas son defendidas por Dijksterhuis et al. (2007), quienes sostienen que la preparación no consciente de las acciones más sencillas comienza antes de que seamos conscientes de la acción que vamos a ejecutar.

66 Las otras dos rutas posibles de este modelo serían la de la imitación (sendas 1, 2 y 7) y la de las metas (sendas 5, 6 y 7).

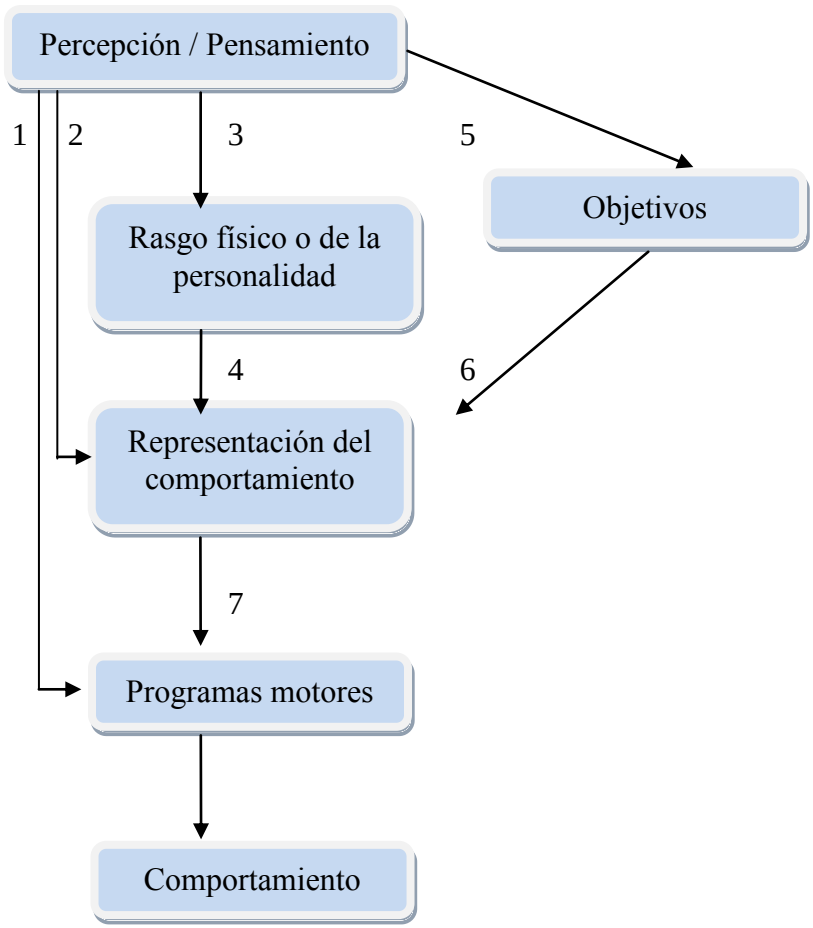


Figura 23. Los bloques de construcción en la producción del comportamiento (Dijksterhuis et al., 2007, p. 58).

Esta asociación percepción-conducta no se potenciaría fundamentalmente, como argumentaba el conductismo, a base de una historia de refuerzos, sino que, en una primera explicación del fenómeno, sería una consecuencia natural de la activación automática de la respuesta conductual por la percepción de alguien que está haciendo lo mismo (mecanismo de imitación) (Dijksterhuis y Bargh, 2001; véase la senda 1 del modelo de Dijksterhuis et al., 2007). Dijksterhuis, Bargh y Miedema (2000) recuerdan que hace más de un siglo diversos autores indicaron que el mero pensamiento sobre una acción deriva en la tendencia a implicarse en esa acción. De hecho, la percepción y la conducta pueden compartir sistemas neurológicos, hasta el punto de que simular una acción mentalmente conduce a la activación de las mismas neuronas en el córtex premotor que llevar a cabo esa acción. Moskowitz (2001) se remonta a la teoría de William James al respecto, y particularmente, a sus Principios de Psicología, obra

publicada en 1890. James divulgó la noción de acción ideomotora, definida como una secuencia de movimiento que se deriva únicamente del pensamiento sobre ella[67]. James se refería más a pensamientos que a percepción, pero en muchos ejemplos utilizaba indistintamente ambos conceptos. Es decir, si el movimiento sucede inmediatamente a la noción de él, entonces tendríamos una acción ideomotora. Lo que ocurre, según argumenta Moskowitz, es que es muy difícil probar que no exista ningún tipo de mediación entre la activación del constructo y la conducta. No obstante, como ya hemos apuntado, la evidencia neuropsicológica demuestra el lazo automático en algunos casos (Bargh, 2005; Dijksterhuis et al., 2007). En otros, se activa, entre la percepción y la conducta, la representación de ésta (Dijksterhuis et al., 2007).

El concepto de acción ideomotora ha sido el mecanismo que se ha utilizado habitualmente para explicar los efectos automáticos que sobre la propia conducta tienen los estereotipos sobre exogrupos (Wheeler y Petty, 2001). No obstante, el proceso es, con frecuencia, un poco más elaborado, con la intervención de más factores mediadores.

Por otra parte, la conducta imitativa no sólo es el resultado de la percepción de movimientos y gestos. La activación de rasgos de personalidad y de estereotipos sociales, como modalidad de percepción social, también puede elicitar la tendencia a la imitación en el perceptor. Según la revisión de Dijksterhuis y Bargh (2001), la imitación tiene una naturaleza automática y no intencional en la reproducción de la conducta observada, pero también en la reproducción de la conducta que se deriva de rasgos activados en el perceptor y de estereotipos que contienen estos rasgos. Es decir, en el caso de las representaciones estereotipadas, los efectos de éstas sobre la conducta están mediatizados por la activación de los rasgos que se perciben como característicos de los grupos estereotipados (senda 3 del modelo de Dijksterhuis et al., 2007). Estos rasgos activarían, a su vez, las representaciones de conductas concretas (senda 4). Por último, estas representaciones activarían los programas motóricos, que son la fuente más inmediata de la conducta (senda 7).

Esta secuencia que se acaba de exponer ha sido retada por dos estudios de Kawakami, Young y Dovidio (2002), quienes argumentan, desde un modelo

[67] Wheeler y Petty (2001) indican que fue Carpenter quien, en un libro sobre fisiología mental publicado en 1874, acuñó el término de "acción ideomotora", popularizado más tarde por William James. Pero la idea podría ser aún más antigua: Dijksterhuis et al. (2007) citan un concepto semejante en una obra de psicología médica publicada por Lotze en Alemania en 1852.

representacional de tipo esquemático, que la incidencia de la activación de la categoría social sobre la conducta automática no está necesariamente mediatizada por los rasgos que se perciben como típicos del grupo –contenido del estereotipo–, sino que puede producirse directamente. Estos autores encontraron que la activación de la categoría (personas mayores) causó la activación automática de los rasgos estereotípicos (e.g., despacio) y la conducta social automática asociada a la categoría (i.e., respuestas más lentas a palabras neutrales en una tarea de decisión léxica), persistiendo un efecto significativo de la activación de la categoría sobre la conducta automática aun en el caso de que se controlaran estadísticamente los efectos de la activación automática de los rasgos sobre la conducta (el análisis se llevó a cabo con un enfoque mediacional de regresión múltiple).

Kawakami, Young, et al. (2002), no contradicen el modelo de Bargh y Dijksterhuis (1999; Bargh, Chen, et al., 1996; Chen y Bargh, 1997, 1999; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007), sino que lo complementan, evidenciando que la secuencia categoría-rasgos-conducta no funciona siempre, sino que en ocasiones basta con el proceso bifásico categoría-conducta para explicar la funcionalidad del estereotipo. Esto sería así porque el estímulo relevante activaría todo el esquema representacional, que estaría formado, entre otros elementos, por características físicas, rasgos, actitudes, afectos y conductas. La categoría se vincularía también directamente a representaciones conductuales cuya activación inclinaría al individuo a actuar consistentemente de manera automática (senda 2 del modelo de Dijksterhuis et al., 2007). En la discusión de la evidencia, Kawakami y sus colaboradores asumen, sin embargo, que, en general, las conductas sólo se activarán automáticamente si se hallan fuertemente asociadas a la categoría. De lo contrario, la activación de esa categoría no provocaría efectos conductuales automáticos.

En definitiva, la conducta puede tener su origen en un considerable número de procesos automáticos: imitación, activación de estereotipos, de rasgos, de metas, de actitudes y de otros constructos (Dijksterhuis et al., 2007).

No obstante, cuando se habla de automatización tal vez quepa hacer una distinción entre la activación y la aplicación del esquema. Devine (1989) defiende un modelo de dos estadios sobre el prejuicio. El primero de ellos o fase perceptual –activación– sería automático, no intencional y sin esfuerzo cognitivo, independientemente de que las personas puntúen alto o bajo en prejuicio. Esto

respondería al hecho de que, como parte del proceso de socialización, todos los individuos poseerían el conocimiento cultural de los estereotipos más difundidos en una sociedad. Además, el estereotipo llega a ser un conjunto bien aprendido de asociaciones a causa de su activación frecuente en el pasado. Sin embargo, en la segunda fase (aplicación) el actor tendría la posibilidad de evitar la conducta prejuiciada, según sus valores y creencias de referencia. Es decir, todos tenemos creencias personales, que son estructuras cognitivas que pueden entrar en conflicto con el estereotipo, representación heredada culturalmente. Una vez activado el estereotipo, cabe la posibilidad de que se inhiba la actuación de la representación cultural y se activen intencionalmente las creencias personales.

El modelo de Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio de Crandall y Eshleman (2003) predice algo semejante en relación con el prejuicio. Según estos autores, todos tenemos prejuicios genuinos o reacciones afectivas de carácter primario que operan espontáneamente. No obstante, ante determinados indicios internos o externos se ponen en marcha mecanismos de supresión, que son intentos motivados o controlados de reducir la expresión y la conciencia del prejuicio. La evidencia en nuestras propias aulas indica que la aplicación de las teorías previas puede ser controlada por los perceptores, al menos después de un programa de entrenamiento cognitivo (Álvarez, 1995, 1996). Es decir, habría una disociación entre las dos fases de procesamiento: la primera –activación– sería predominantemente automática, pero en la segunda –aplicación– cabe la posibilidad de acceso a la conciencia. De hecho, esta disociación es paralela a la que existe entre los sistemas neurológicos que regulan la activación y la inhibición de la respuesta sesgada por el estereotipo (Bartholow, Dickter y Sestir, 2006).

La activación automática ha quedado también patente en el trabajo de Amodio et al. (2004), del que Patricia Devine es coautora, al evidenciar que la activación del estereotipo es persistente, a pesar de que los participantes sabían cuáles eran las asociaciones estereotipadas en una prueba de activación secuencial y se puso en marcha el sistema neurológico de detección de conflictos, tal como quedó indicado en la negatividad relacionada con el error[68] –un componente de los potenciales

[68] Esta negatividad relacionada con el error (ERN) es una variación negativa del voltaje que normalmente alcanza su punto máximo 50 ms después de la respuesta. Los ERNs son especialmente sensibles a los conflictos que resultan en errores, y los ERNs más elevados predicen el control conductual posterior (Amodio et al., 2004; véase también una revisión en Ito et al., 2006).

relacionados con eventos–. Es decir, con una técnica de detección de la actividad neurofisiológica se comprobó que los mecanismos de control se ponen en marcha al dar respuestas sesgadas racialmente. No obstante, a pesar de esto, el control fue dificultado por la falta de tiempo o de recursos cognitivos (los participantes debían responder antes de 500 ms desde la presentación de la imagen-diana o *target*). Estos resultados transmiten la impresión de que el estereotipo se activa en modos no intencionales, aunque se pretenda emitir respuestas no estereotipadas y aunque opere un proceso automático de control. En general, según indican los autores, la evidencia reciente de la literatura de la neurociencia cognitiva ha demostrado que los mecanismos de control empiezan a operar muy pronto en el proceso de respuesta y lo hacen de una manera automática, sin que el participante tenga acceso consciente (véase también Lieberman, 2007, 2010). Aun siendo esto así, la activación y codificación de indicios relacionados con la raza y el género se produce aún más pronto en el procesamiento automático de la información (Ito et al., 2006).

Un estudio de Bartholow et al. (2006) confirma que la detección neural de sesgo racial no asegura una respuesta libre de sesgos. En este caso, bastó una dosis moderada de alcohol para que se incrementaran significativamente los errores de inhibición de la respuesta sesgada. El alcohol no alteró el proceso de activación del estereotipo ante estímulos relevantes, pero sí los mecanismos de control cognitivo dirigidos a controlar la respuesta. Estos autores utilizaron, igual que Amodio et al. (2004), potenciales relacionados con eventos como medida objetiva de los procesos neurales que están en la base de la activación representacional e inhibición de conductas.

Por consiguiente, a pesar de que hay condiciones bajo las cuales la aplicación de los esquemas puede inhibirse –e incluso su activación, como se revisará posteriormente–, inicialmente o por defecto todo el proceso puede caracterizarse por su automatización. Según se mostraba en la figura 21, un estímulo social determinado (e.g., color de la piel, rasgos morfológicos) puede activar de forma automática un estereotipo (niveles 1 y 2) (Amodio et al., 2004; Devine, 1989) que, a su vez, se aplica sin necesidad de mediación consciente a un producto cognitivo (nivel 3) (e.g., Abreu, 1999; Devine, 1989; Hamilton, 1979; Lepore y Brown, 1997, 2002; Nelson et al., 1996; Payne, 2001, 2005; Payne et al., 2002) y a una respuesta evaluativa (nivel 4) (Bargh, Chaiken, et al., 1996; Chen y Bargh, 1999; Glaser y Banaji, 1999; Kawakami,

Dovidio y Dijksterhuis, 2003; véanse también revisiones en Bargh y Chartrand, 1999; Macrae y Bodenhausen, 2000; así como la mediación del humor o estado de ánimo sobre el estilo de procesamiento en Chartrand et al., 2006), pero también a una conducta que está asociada a ese estímulo en el esquema mnemónico (nivel 5) (Bargh, Chen, et al., 1996; Branagan y Gray, 2010; Chen y Bargh, 1997, 1999; Dasgupta y Rivera, 2006; Dijksterhuis y van Knippenberg, 1998, 2000; Dijksterhuis, Aarts, et al., 2000; Dijksterhuis et al., 2001; Fazio et al., 1995; Kawakami, Young, et al., 2002; Shih et al., 2002; Spears, Gordijn, Dijksterhuis y Stapel, 2004; véanse también revisiones en Bargh y Chartrand, 1999; Dasgupta, 2004; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007; Wheeler y Petty, 2001). Aunque las medidas implícitas que se emplean en la psicología social cognitiva son de naturaleza variada (Fazio y Olson, 2003), la mayor parte de los estudios mencionados utilizan un paradigma de activación en el que se activa la representación estereotipada en una primera tarea, de tal forma que los participantes no son conscientes de la relación entre esta activación y su influencia en una tarea o contexto posterior (véase la descripción de este paradigma metodológico en Bargh y Chartrand, 2000). En general, la investigación que utiliza este paradigma ha probado que la activación de una representación tiene efectos múltiples (perceptuales, motivacionales, conductuales), aunque sólo se mida uno de ellos en un estudio particular (e.g., la impresión formada sobre un individuo) (Bargh y Chartrand, 2000)[69]. Un concepto que serviría para resumir estos efectos automáticos sobre los distintos tipos de respuesta es el de *sesgo intergrupal implícito*, definido por Blair (2001) como la influencia de las evaluaciones (prejuicios) y creencias (estereotipos) sobre las respuestas sin que exista conciencia ni intención por parte del perceptor. En todo caso, el término "sesgo intergrupal implícito" es más adecuado que el de "prejuicio implícito" o el de "estereotipia implícita" porque las técnicas implícitas suelen medir las actitudes/creencias exogrupales en relación con las actitudes/creencias endogrupales (Sassenberg y Wieber, 2005).

Sobre los efectos automáticos de los estereotipos sobre los juicios y otros productos cognitivos, un trabajo clave, ya clásico, es el de Devine (1989). Otro posterior que se podría citar como ilustrativo es el de Abreu (1999). Ambos autores demostraron que los participantes a los que se presentaban subliminalmente estímulos

[69] Las influencias automáticas de la activación de constructos sobre la evaluación y la conducta han sido evidenciadas en otrás áreas de investigación social. Un ejemplo significativo viene dado por la investigación sobre el consumo (Bargh, 2002).

activadores relacionados con el estereotipo sobre los afroamericanos (en una condición experimental de elevada activación), emitían juicios más extremos en la dimensión de hostilidad sobre personas implicadas en conductas ambiguamente hostiles –en la investigación de Devine– y sobre personas con un cuadro clínico también ambiguo –en el estudio de Abreu–. Esto implica que la activación automática del estereotipo afecta a la codificación y a la interpretación de conductas ambiguas, y esto puede suceder tanto en individuos con prejuicio elevado como en sujetos con prejuicio bajo (Devine, 1989). Por otra parte, un trabajo de Payne et al. (2002) mostró cómo los estereotipos provocaban la comisión de errores en una tarea de identificación de un objeto congruente (una pistola) o incongruente (un señuelo) con la representación sobre los afroamericanos. Los resultados pusieron de manifiesto la dificultad que tenían los perceptores para controlar la influencia del estereotipo sobre esta tarea de identificación, aun en el caso de que los participantes tuvieran la meta explícita de evitar el sesgo. Solamente el tiempo de que se disponía para identificar el objeto pudo reducir la probabilidad de uso del estereotipo. Payne (2005) muestra también la automatización de la activación del estereotipo, tanto en individuos con una elevada capacidad de control ejecutivo como en aquellos con una baja capacidad. La diferencia entre ambos se hallaría en el control de la respuesta estereotipada, no en la activación de la representación (véase también Payne y Stewart, 2007).

Pero la aplicación de las categorías sociales va mucho más allá de su uso en la emisión de juicios y formación de impresiones, y afecta igualmente a la conducta y a la evaluación de los demás. Es clásico el estudio de Fazio et al. (1995) en el que se demostró que las actitudes raciales implícitas de los participantes predijeron su conducta verbal y no verbal en una situación de interacción con un experimentador negro. Esta investigación generó una cadena de estudios posteriores hasta el punto de que Dasgupta (2004) registró 36 estudios que habían seguido y ampliado los resultados de Fazio y sus colegas.

Por su parte, Bargh et al. (1996) demostraron que los participantes a quienes se les habían presentado subliminalmente estímulos activadores relacionados con un estereotipo desarrollaban conductas más coherentes con dicho estereotipo que los participantes del grupo de control. Concretamente, los participantes que habían sido expuestos a estímulos relacionados con el estereotipo sobre las personas mayores, caminaban más despacio que los participantes del grupo de control, una vez que creían

que ya había acabado el experimento. Spears et al. (2004) obtuvieron el mismo efecto de asimilación de la conducta –en este caso, andar deprisa– al estereotipo previamente activado –ejecutivos–. Dijksterhuis et al. (2001) demostraron asimismo la influencia del estereotipo acerca de las personas mayores en la lentitud de respuesta de los participantes: quienes habían formado una impresión sobre varias personas mayores reaccionaron con más lentitud en una tarea posterior de decisión léxica que aquellos en quienes no se había activado el estereotipo. Un resultado semejante obtienen Kawakami et al. (2002) a partir de la simple activación de la categoría, comprobando que ésta puede ser suficiente para generar automáticamente una conducta asociada a ella. Más recientemente, Branagan y Gray (2010) han evidenciado que las personas en quienes se induce la evocación de un estereotipo sobre personas mayores conducen más despacio que aquellas en las que no se opera esta clase de inducción. Como ya se ha comentado anteriormente, la incidencia de las representaciones previas sobre la conducta puede ser explicada por los mecanismos de imitación o de reproducción de la conducta activada por los rasgos contenidos en los estereotipos (véase revisión en Dijksterhuis y Bargh, 2001; así como el modelo desarrollado por Dijksterhuis et al., 2007), pero también por la mera activación de la categoría social (Kawakami et al., 2002).

En otro estudio de la serie de Bargh et al. (1996), los sujetos expuestos subliminalmente a rostros de hombres afroamericanos reaccionaban con mayor hostilidad a la petición del experimentador de repetir la tarea, en comparación con los miembros del grupo de control[70]. En un nuevo experimento, Chen y Bargh (1999) conectaron la evaluación automática desencadenada por un estímulo activador con tendencias conductuales coherentes con la valencia de la evaluación. Además, este condicionamiento fue inconsciente. Es decir, los objetos de actitud fueron capaces de activar preconscientemente las actitudes correspondientes que, a su vez, derivaron en tendencias comportamentales. Más allá aún de las conclusiones de Chen y Bargh (1999), se ha evidenciado que las evaluaciones desencadenadas automáticamente influyen luego en tareas de juicio deliberado sobre información ambigua que no

[70] Todorov y Bargh (2002) han revisado los estudios sobre automaticidad que son relevantes para el tema de la agresión. En su trabajo muestran cómo la activación de estímulos vinculados a la agresividad disparan automáticamente la percepción, los juicios y las conductas coherentes con los esquemas activados. Por otra parte, podría considerarse que estudios como los de Bargh et al. (1996) y Chen y Bargh (1997) muestran el fenómeno de la automaticidad de la activación y no de la aplicación del estereotipo, ya que la conducta agresiva del perceptor no va dirigida a miembros del grupo estereotipado.

guarda ninguna relación con los estímulos desencadenantes de la evaluación previa, como muestran Ferguson, Bargh y Nayak (2005). Estos autores concluyen que las evaluaciones previas influyen sobre la valencia de categorizaciones y juicios que posteriormente se realizan tanto sobre objetos como sobre personas. En la siguiente figura se resumen los resultados del tercer experimento de Ferguson et al., referidos a los juicios que los participantes realizaron sobre la personalidad de hombres y mujeres que vieron en fotografías después de ser estimulados positiva, negativa o neutralmente con palabras no sociales presentadas durante 70 ms en la pantalla del ordenador. En la condición de *priming* positivo los participantes evaluaron más positivamente a las dianas, mientras que en la condición de *priming* negativo lo hicieron más negativamente (véase una revisión más amplia de estas cuestiones en Ferguson, 2007).

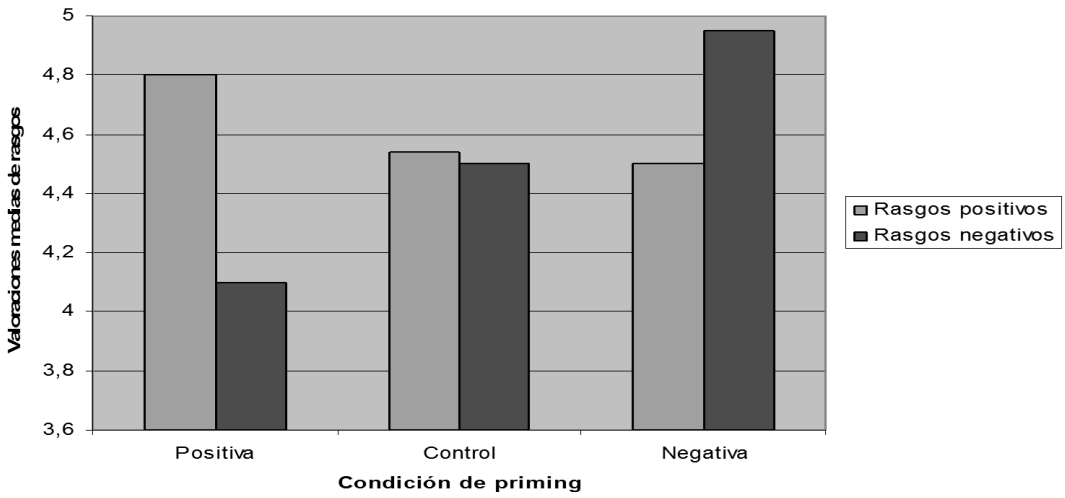


Figura 24. Valoraciones medias de rasgos en función de la valencia del rasgo de personalidad y de la condición de activación (*priming*) (Ferguson et al., 2005, p. 188).

Sobre esta activación automática de las actitudes, Fazio et al. (1995) ya habían comprobado que los tiempos de reacción a atributos-diana negativos son más cortos en individuos con prejuicio elevado cuando el estímulo activador está relacionado con los objetos de prejuicio (véanse también otras pruebas del efecto de evaluación automática en Bargh et al., 1996; y en Chartrand et al., 2006[71]). Así, Kawakami et al. (2003)

[71] En general, el efecto del *priming* afectivo está bien establecido en la literatura (e.g., Hermans, de Houwer y Eelen, 1994, 2001). Es decir, un estímulo activador desencadena una respuesta evaluativa sobre un estímulo-diana que es coherente con la valencia del primer estímulo. De estudios como los de Bargh et al. (1996) y Chartrand et al. (2006) o los de Hermans et al. (1994, 2001) se deduciría que la evaluación del estímulo es independiente de metas, y facilita la codificación de estímulos que

verificaron que los perceptores en los que se estimula la activación de las categorías sociales de las personas mayores y los skinheads comparten en mayor medida las actitudes de estos grupos (i.e., son más conservadores y tienen más prejuicio, respectivamente) que cuando no se estimula esta activación o se estimula la activación de una categoría diferente.

Chartrand et al. (2006) han vinculado la evaluación automática de los estímulos con el estilo de procesamiento de la información. Específicamente, demuestran cómo el humor o estado de ánimo, condicionado por la exposición prolongada a estímulos, incide a su vez en el estilo de procesamiento de la información. Los estímulos de valencia negativa tienen la potencialidad de generar un estado de ánimo negativo que, a su vez, incide en un estilo de procesamiento más analítico, que requiere más esfuerzo y es más cauto. Un humor positivo, sin embargo, condiciona un estilo de procesamiento más heurístico y que no necesita tanto esfuerzo. En el caso de la estereotipia, esto implica que los estereotipos de quienes se caracterizan por un estado de ánimo más positivo van a incidir más en sus juicios –procesamiento heurístico– que los de quienes tienen estados de ánimo negativos. Así fue demostrado en los estudios 3 y 4 de Chartrand et al. (2006).

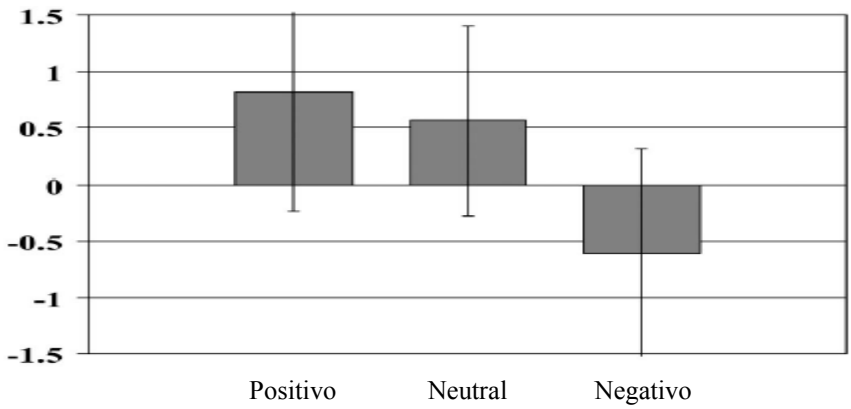


Figura 25. Puntuaciones de estereotipia implícita con intervalos de confianza del 95% (indicados por las líneas verticales) como función de la valencia del *prime* (experimento 4) (Chartrand et al., 2006, p. 75).

tienen la misma valencia, así como un determinado estilo de procesamiento de la información. No obstante, algunos estudios no han podido replicar el efecto del *priming* afectivo utilizando una tarea de pronunciación de palabras. Así, por ejemplo, Spruyt, Hermans, Pandelaere, de Houwer y Eelen (2004) repitieron el segundo experimento de Bargh y sus colaboradores en condiciones casi idénticas a las que utilizaron éstos, pero no obtuvieron resultados que verificaran el efecto. Aun así, Spruyt et al. no descartan que en otras condiciones experimentales se pueda obtener el efecto del *priming* afectivo, como cuando se induce a los participantes a procesar semánticamente el estímulo activador, el estímulo-diana, o ambos. No obstante, es improbable que se dé un procesamiento afectivo en profundidad en la tarea estándar de pronunciación palabra-palabra.

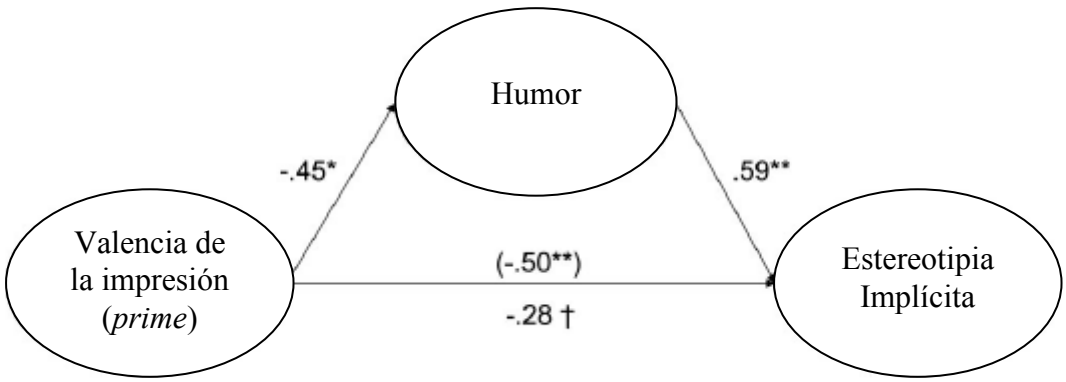


Figura 26. Análisis de sendas que demuestra el rol mediador del humor en el efecto de la valencia del *prime* sobre la estereotipia implícita en el experimento 4 (*Sobel test* = 2.53, p = .01. Todos los pesos representan coeficientes beta estandarizados.+p > .10; *p < .05; **p < .01 (Chartrand et al., 2006, p. 76).

Dijksterhuis y van Knippenberg (2000), en un experimento más amplio que el que se va a describir aquí, activaron el estereotipo sobre los políticos en la mitad de los participantes mediante una tarea de formación de frases en la que habían incluido palabras relacionadas con la categoría "políticos". En una segunda tarea, los participantes debían escribir un ensayo con argumentos en contra del programa francés de pruebas nucleares (en un estudio piloto previo a estas tareas se había hallado que una característica prominente del estereotipo sobre los políticos es la de que pronuncian discursos interminables sin decir nada). Pues bien, el número de palabras escritas en la condición de activación fue mayor que en la condición de no activación.

Dasgupta y Rivera (2006) mostraron que el prejuicio automático antigay derivó en conductas discriminatorias de tipo verbal y no verbal, pero únicamente en ausencia de motivación consciente o de control. Cuando los participantes se adherían a creencias igualitarias o poseían habilidades para controlar sus acciones, no llegaron a discriminar, independientemente de sus actitudes automáticas.

Además de los efectos sobre la conducta individual y la interpersonal, un tercer dominio en el que las representaciones ejercen su influencia es el intelectual. Dijksterhuis y Knippenberg (1998) demostraron que los participantes en quienes se había activado el estereotipo sobre los catedráticos de universidad respondieron correctamente más preguntas del juego “Trivial Pursuit” que aquellos que no habían sido sometidos a esta activación. Por el contrario, cuando en otra manipulación se activó en una parte de los participantes el estereotipo sobre los “hooligans” de fútbol

–categoría asociada a la estupidez–, su rendimiento fue peor que el de los participantes de la condición de no activación. Por otra parte, en los dos experimentos de Dijksterhuis et al. (2000), los participantes que habían tenido más contacto con personas mayores rindieron peor en una tarea de evocación libre después de haber estimulado la activación de su estereotipo sobre los mayores que aquellos participantes que habían tenido escaso contacto con estas personas (véase Tabla 4). Por otra parte, entre los participantes con un contacto elevado con mayores, aquellos cuyo estereotipo fue activado rindieron peor que quienes no fueron sometidos a esta activación. Es decir, la activación del estereotipo generó en los perceptores una conducta coherente con el contenido de la representación ("olvidadizo"), y este fenómeno correlacionó positivamente con la fortaleza de la asociación entre la categoría y el atributo que, a su vez, se encontraba relacionada con la frecuencia del contacto (en este caso, hay una base de verdad sobre la relación entre la categoría "personas mayores" y el atributo "olvidadizo").

Tabla 4

Número de palabras correctas en una tarea de evocación libre en condiciones de activación y no activación del estereotipo, y con participantes con poco o mucho contacto previo con personas mayores (Dijksterhuis et al., 2000, pp. 537 y 539)

	Contacto			
	Experimento 1		Experimento 2	
Activación	Poco	Mucho	Poco	Mucho
No activación	5.4	5.7	6.2	6.9
Activación	5.7	3.7	6.6	4.8

Wheeler y Petty (2001) efectuaron una revisión de los estudios sobre los efectos de la activación de los estereotipos en la conducta observable, pero no se limitaron a analizar la incidencia de las representaciones exogrupales sobre la conducta del perceptor, sino también los efectos de los estereotipos endogrupales. En relación con el primer tipo de resultados, que son los que están relacionados con los estudios que aquí se han revisado, informan sobre 20 efectos de asimilación (conductas consistentes con los estereotipos activados) y sólo 4 efectos de contraste

(conductas inconsistentes con las representaciones activadas). Sobre la incidencia que los estereotipos sobre el propio grupo tienen en la conducta, se informa sobre 20 efectos de asimilación y 5 de contraste (véase figura 27).

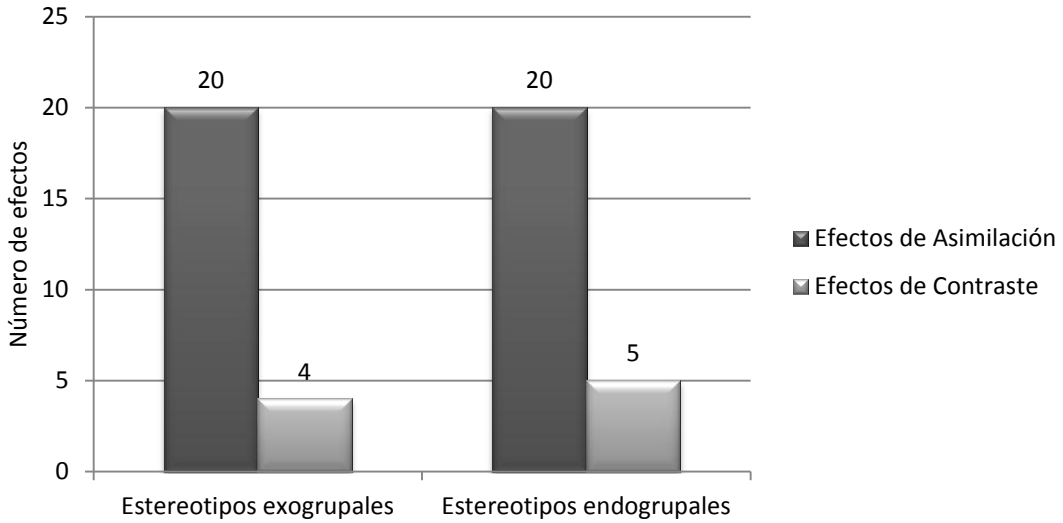


Figura 27. Efectos de asimilación y contraste encontrados en los estudios sobre la incidencia de la activación de los estereotipos exogrupales y endogrupales en la conducta (Wheeler y Petty, 2001, p. 815).

Los estereotipos grupales utilizados en todos estos experimentos fueron de contenido y valencia diversos (positivos *vs.* negativos), así como los procedimientos para lograr la activación de las representaciones. No obstante, sobre este último aspecto, en lo que se refiere al nivel de conciencia, los estímulos activadores fueron procesados mayoritariamente a nivel consciente, siendo minoritaria la estimulación subliminal, si bien con ambos tipos de activación los resultados obtenidos son semejantes. La conclusión que se alcanza es que la activación de estereotipos exogrupales determina la conducta (resultado obtenido en el 83% de los efectos hallados en los estudios revisados), igual que lo hace la activación de estereotipos endogrupales (resultado alcanzado en el 80% de los efectos). Los mecanismos que se han elaborado para la explicación de ambos tipos de efectos son, sin embargo, diferentes. Mientras que los efectos de los estereotipos endogrupales o autoestereotipos se han atribuido a la amenaza del estereotipo (Aronson et al., 2002; Steele, 1997; y Steele y Aronson, 1995; véase revisión en Steele et al., 2002; y Stephan et al., 2009), mediando factores motivacionales tales como la ansiedad o la

aprehensión por la evaluación[72], los efectos de los estereotipos exogrupales o heteroestereotipos se han asignado a factores más fríos, como el de la acción ideomotora o, más concretamente, el incremento de la accesibilidad de esquemas de acción relevantes para el estereotipo. Wheeler y Petty (2001) creen que este último mecanismo puede contribuir también a la explicación de los efectos de los autoestereotipos, y esta tesis vendría apoyada indirectamente por el hecho de la obtención de los mismos resultados sobre los efectos de los auto y heteroestereotipos, positivos y negativos. Al mismo tiempo, los efectos de los autoestereotipos positivos y de los heteroestereotipos pueden estar causados también por factores motivacionales. Los autores revisan la evidencia que directa o indirectamente apoya la intervención tanto de factores cognitivos como motivacionales en la causa de los efectos de ambas clases de estereotipos. Entre estos factores no sólo incluyen la amenaza del estereotipo y la acción ideomotora, sino que formulan seis mediadores posibles más: 1) el estado de ánimo; 2) la activación automática de estados de aproximación o evitación que sigue a la evaluación consciente o automática que el perceptor puede hacer del grupo estereotipado; 3) la activación automática de metas; 4) el incremento de la accesibilidad de rasgos que sirven como etiquetas (*tags*) conductuales que modifican el comportamiento que se desarrolla en una situación concreta; 5) percepciones sesgadas sobre otros individuos o sobre la situación; y 6) percepciones diferenciales sobre uno mismo, explícitas o implícitas, que se encuentran en función del estímulo activador. En definitiva, son diversos los mecanismos que pueden operar, incluso en paralelo, una vez que la representación estereotipada se ha activado.

Profundizando en los mecanismos básicos a los que aluden Wheeler y Petty (2001), hay que hacer referencia a Marx y Stapel (2006), quienes han diferenciado empíricamente el proceso de influencia que sobre la conducta tiene la activación de estereotipos negativos mediante *priming* del proceso vinculado con la amenaza sobre el estereotipo. Éste es mucho más específico que aquel, ya que no basta con tener un conocimiento sobre un estereotipo, sino que además éste debe ser autorrelevante, lo que propicia que en la situación de amenaza se convierta en accesible la identidad

[72] Steele et al. (2002) apuntan distintos tipos de mediadores que intervienen en el mecanismo de la amenaza del estereotipo, y no sólo los puramente motivacionales. El esfuerzo, las expectativas, la activación del estereotipo o la supresión del estereotipo pueden desempeñar también un papel medidador en algunas situaciones. El papel mediacional de las expectativas es confirmado por Cadinu et al. (2003). Stephan et al. (2009) revisan la relación entre la amenza del estereotipo y el sesgo intergrupal comenzando por los alejados antecedentes culturales e intergrupales de la amenaza, y seguidos por los más cercanos relacionados con la situación y el individuo.

social del participante que es más relevante para el estereotipo. Un efecto empírico clave que demuestran los autores es la presencia de preocupación relacionada con la amenaza en las situaciones en las que el participante es diana del estereotipo relevante.

Asimismo, Shih et al. (2002) abordan analíticamente algunas condiciones que favorecen los efectos de asimilación *vs.* los de contraste, y encuentran que el tipo de efecto depende de la interacción de la pertenencia al grupo estereotipado (miembros o no miembros del grupo social relevante) y el modo en que se activa el estereotipo (implícita o explícitamente). Concretamente, se encontraron efectos de asimilación en miembros del grupo estereotipado cuando se activó implícitamente el estereotipo, y en no miembros cuando se activó explícitamente el estereotipo. Los participantes rindieron más en un test de matemáticas cuando se estimuló la activación del estereotipo positivo sobre las aptitudes matemáticas de los asiático-americanos. El mecanismo subyacente en la explicación de este efecto de asimilación serían los lazos automáticos entre la percepción y la conducta (Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007), que podrían codificarse en la acción ideomotora. No obstante, los no miembros tienen umbrales más elevados de sensibilidad a los indicios contextuales estereotipados a causa de que éstos no son autorrelevantes, por lo que el estereotipo no llegaría a activarse y, por consiguiente, no tendría efectos conductuales. Por su parte, la activación consciente en miembros del grupo relevante provocó efectos de contraste, probablemente a causa de la presión que experimentaron los participantes –un mecanismo semejante al de la amenaza del estereotipo (Steele et al., 2002) –. No obstante, como se ha mencionado anteriormente, Wheeler y Petty (2001) no encontraron diferencias en su revisión entre ambos tipos de estimulación en cuanto al tipo de efectos que, en la mayor parte de los casos, fueron de asimilación.

Spears et al. (2004) han investigado otra condición en la que la conducta no se asimila automáticamente al estereotipo activado. Estos autores parten del modelo de la interpretación/comparación de Stapel y Koomen, que distingue entre la estimulación de la activación de constructos abstractos (e.g., estereotipos) y la de ejemplares. En el primer caso, es más probable encontrar efectos de asimilación, mientras que la activación de un ejemplar tiende a evocar un proceso de comparación social, resultando en un efecto de contraste. Es decir, el contraste ocurriría cuando el perceptor forma una comparación implícita entre el ejemplar activado y el *self*,

sucediendo esto especialmente en el dominio de la conducta automática. Asimismo, la Teoría de la Identidad Social (Tajfel y Turner, 1979) propone que la diferenciación intergrupal es más probable bajo condiciones de conflicto o competición entre grupos. Pues bien, Spears y sus colaboradores encontraron en cuatro experimentos efectos automáticos de contraste sobre la conducta en condiciones en las que se promovió la comparación social, especialmente cuando el exogrupo era percibido como diferente y/o existía algún tipo de rivalidad con él. En estos casos, el yo se distancia automáticamente del exogrupo desarrollando conductas contrarias a las que predice el estereotipo. Los autores argumentan, por el contrario, que los efectos de asimilación se encuentran cuando no hay un conflicto saliente entre el endogrupo o el exogrupo o, simplemente, no es saliente la categorización social de los participantes, de tal manera que no se activa la comparación intergrupal "nosotros-ellos". Luego no sólo la activación de ejemplares conduce más fácilmente a efectos de contraste en la conducta, sino que también la activación de estereotipos grupales provoca este tipo de efectos en presencia de comparación intergrupal (véase una discusión más amplia sobre la comparación como causa del contraste en Dijksterhuis et al., 2007).

Sobre el significado de los efectos de asimilación y contraste en los juicios y las conductas, el modelo de los estándares cambiantes (*shifting standard model*) de Monica Biernat (2003; Biernat, Manis y Nelson, 1991) pone en evidencia su complejidad. Los efectos nulos no implican necesariamente que los estereotipos no hayan operado, mientras que los efectos de contraste no significan necesariamente que el patrón de juicio o de conducta sea el contrario al que predice el estereotipo. Los estándares de juicio cambian en función del tipo de respuesta, y, así, los juicios subjetivos pueden conducir a un efecto de contraste. Por ejemplo, un supervisor puede evaluar el rendimiento de un trabajador de color más positivamente que el de un trabajador blanco, aunque sus conductas sean equivalentes. Biernat argumenta que lo que se produciría en este caso sería una evaluación intra-racial. En este tipo de situación de juicio, el evaluador tendría estándares más bajos para los trabajadores de color, de tal manera que sus expectativas se verían antes satisfechas que en el caso de los trabajadores blancos. Pero aquí también estarían operando los estereotipos. La autora pone de manifiesto que los efectos de contraste se producen cuando a) los juicios se llevan a cabo en escalas de respuestas subjetivas; b) se evalúan estándares mínimos; y c) las conductas tienen la cualidad de "suma no cero" (por ej., respuestas no verbales, alabanzas verbales) *vs.* aquellas de "suma cero" (toma de decisiones y

concesión de beneficios que suponen que, comportándose de esta manera con un individuo, quedan restringidas estas conductas hacia otros individuos). En resumen, la medida en que los estereotipos influyen sobre los juicios, la toma de decisiones y la conducta hacia miembros del grupo estereotipado dependen en buena parte de la naturaleza y formato de lo que va a ser evaluado (es decir, de las variables dependientes).

El experimento de Chen y Bargh (1997) extiende la cadena de causas y efectos al comprobar cómo las conductas de los perceptores tienen un influjo sobre las conductas de las personas con las que interactúan. De esta forma, estos autores presentan evidencia sobre el ciclo completo de confirmación de las expectativas generadas por representaciones estereotipadas. En su estudio hallaron que los participantes que habían sido expuestos subliminalmente a estímulos relacionados con un estereotipo (caras de hombres afroamericanos presentadas en un monitor de ordenador) se comportaban más hostilmente con sus compañeros/as de juego y, a su vez, éstos también manifestaban una hostilidad verbal mayor, en comparación con los miembros de otro grupo experimental en el que a los perceptores no se les presentaban estímulos relacionados con un estereotipo. Adicionalmente, los autores llevaron a cabo un test más preciso de mediación para comprobar si dentro de cada par de participantes existía covariación entre la hostilidad de la diana y la hostilidad del perceptor. El análisis de sendas (figura 28) muestra que sólo es fiable el sendero que va de la condición de activación (caucasiano *versus* afroamericano) a la hostilidad de la diana a través de la hostilidad del perceptor. Es decir, sin la variable mediacional (hostilidad del perceptor), no se puede hablar de un efecto de la variable predictora (condición de activación) sobre la variable dependiente (hostilidad de la diana). Luego se verifica el ciclo completo del efecto de confirmación conductual.

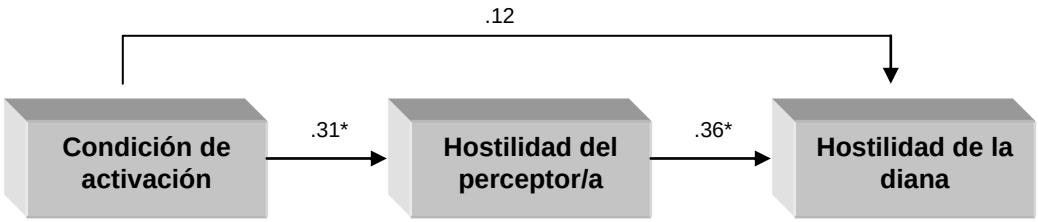


Figura 28. Análisis de sendas de las puntuaciones de hostilidad de la diana como una función directa de la condición de activación y su mediación por las puntuaciones de hostilidad del perceptor (Chen y Bargh, 1997, p. 553).

Nota: * $p < .05$.

Klein y Snyder (2003) explicarían el fenómeno mostrado por Chen y Bargh (1997) a partir de los mecanismos que sustentan la confirmación conductual en una interacción diádica. El primero de ellos sería la reciprocidad, que supone que los dos miembros de la interacción equiparan mutuamente sus conductas (e.g., se responde a una conducta hostil con otra conducta hostil). El segundo es la estrategia confirmadora por la que el perceptor "sesga" su conducta interactiva, de tal manera que la persona-diana tenga muchas oportunidades de actuar de acuerdo con las expectativas del perceptor. En el experimento de Chen y Bargh, el perceptor se muestra más hostil, incrementando así la probabilidad de que la persona-diana exhiba también una conducta más hostil y, por consiguiente, confirme sus expectativas estereotipadas.

Todas estas investigaciones apoyan la idea de que los estereotipos negativos no sólo son disfuncionales para los miembros de los grupos estereotipados, sino que pueden tener efectos indeseables en quienes sostienen estas representaciones y las utilizan, y también en quienes interactúan con estos perceptores, independientemente de que pertenezcan o no al grupo estereotipado. Naturalmente, además de este proceso general, si el estereotipo incide sobre la conducta a través de la mediación del autoconcepto, los efectos son mucho más devastadores. Esto sucedería en quienes pertenecen a los grupos estereotipados. Es decir, en estas personas, la activación de la categoría y de su contenido ya influiría por sí sola en la generación automática de conductas (véase, por ejemplo, la revisión de Wheeler y Petty, 2001), pero además se activaría también el autoconcepto al identificarse con el grupo, por lo que se reforzarían los efectos sobre la conducta.

Aunque en este discurso nos hemos centrado en los efectos automáticos de la estereotipia, no debe olvidarse que el uso de las creencias estereotipadas también puede producirse como consecuencia de procesos cognitivos más deliberados. La adopción de un proceso automático u otro en el que intervenga el control consciente puede depender de la motivación del perceptor y de su capacidad para pensar sobre la diana. En cualquier caso, los sesgos que se encuentran mediados por procesos de pensamiento consciente y deliberado muestran una mayor resistencia al cambio que aquellos que son resultado de procesos automáticos (Wegener, Clark y Petty, 2006).

A pesar de la literatura que muestra las limitaciones del fenómeno –que revisaremos a continuación–, la mayor parte de los estudios, como los que se han mencionado en este apartado, ponen el énfasis en el escaso control que el perceptor

ejerce sobre la activación y uso de las estructuras cognitivas, y sobre los procesos en los que éstas intervienen. A esta conclusión se ha llegado tanto en investigaciones en las que los participantes procesan un estímulo activador a nivel preconsciente (activación subliminal) como en aquéllas en las que lo procesan a nivel postconsciente (activación supraliminal). En un caso y en otro, los perceptores no son conscientes de los efectos del estímulo sobre sus respuestas estereotipadas (véase revisión en Fiske, 1998), de tal manera que de la investigación que utiliza un paradigma de activación (*priming*) se desprende que el grado de conciencia que puede ganar el participante sobre la presentación del estímulo activador es independiente del efecto obtenido. Esto no es así, sin embargo, cuando la conciencia está referida a la influencia potencial del estímulo (Bargh y Chartrand, 2000; Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000; Lepore y Brown, 2002), y esto puede llegar a producirse especialmente en los estudios que emplean la percepción supraliminal. No obstante, aun en algunos casos en los que se previene a los participantes sobre la potencial influencia del estímulo, el estereotipo llega a operar automáticamente. Se puede citar como ejemplo el trabajo de Payne et al. (2002), ya mencionado, en el que incluso se pedía a los participantes, en una de las condiciones, que evitaran el sesgo, sin ser capaces de conseguirlo.

Como complemento de todo el discurso que se ha desarrollado acerca de la influencia del estereotipo sobre la conducta, Mussweiler (2006) ha confirmado que el patrón de influencia es reversible: cuando se induce en los participantes una conducta estereotipada de un grupo social es más probable que perciban a las personas-diana en términos de las características estereotipadas de ese grupo. Luego la percepción activa la conducta, pero ésta también activaría la percepción.

Como se ha comprobado en el conjunto del apartado, los lazos entorno-percepción-conducta son complejos, e intervienen en ellos multitud de mediaciones y modulaciones. No obstante, una conclusión clara en relación con el diseño de estrategias de reducción de la estereotipia y el prejuicio es que la psicología implícita no puede dejarse de lado porque la cognición y la motivación humanas operan intensamente en niveles preconscientes, y todos estos procesos determinan, en último término, la conducta postconsciente (e.g., la discriminación).

4.2. Inhibición de la activación y aplicación de los estereotipos y prejuicios

Aun tomando en consideración toda la experimentación que respalda el escaso control que las personas podemos tener sobre nuestros procesos cognitivos implícitos, (Devine, 1989; Wheeler y Petty, 2001), así como los lazos automáticos entre la percepción y la conducta (Bargh, 2005; Dijksterhuis et al., 2007) un considerable cúmulo de investigación cognitiva generada durante la última década del siglo XX y la primera del nuevo siglo ha limitado la generalización de Devine (1989), proporcionando evidencia a favor del hecho de que la activación –y, por consiguiente, la aplicación– de una representación estereotipada no tiene por qué ser siempre automática (e.g., Blair, 2002; Bodenhausen et al., 2009; Dasgupta, 2004; Kunda y Spencer, 2003; Moskowitz, 2010; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011; Moskowitz, Li y Kirk, 2004). Incluso en los trabajos de Amodio et al. (2004), de los que Devine es coautora, o en el capítulo de Devine y Sharp (2009), se acumula evidencia que demuestra la operatividad de mecanismos neurológicos de control o de variabilidad en el sesgo intergrupal automático a través de procesos atencionales; contexto social y roles sociales; diferencias individuales y factores motivacionales situacionalmente inducidos.

Además, la estereotipia y el prejuicio automáticos pueden llegar a modificarse después de un entrenamiento o proceso formativo prolongado (Rudman, Ashmore y Gary, 2001), pero también después de una intervención breve (Olson y Fazio, 2006; manuscrito de Stewart y Payne [2006] del que informan Payne y Stewart, 2007) e incluso sin que el sujeto realice deliberadamente un esfuerzo enfocado intencionalmente a reducir tales sesgos (Devine y Sharp, 2009), aunque la vía educativa también tenga sus limitaciones en esta empresa (Schneider, 2004). Dasgupta (2004) concluye en su revisión que en las dos décadas de estudios sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos se ha demostrado la existencia y operatividad de las creencias estereotipadas y de las evaluaciones prejuiciadas implícitas, siendo mayor el favoritismo endogrupal y la derogación exogrupal en los grupos socialmente aventajados que en los desaventajados, pero la relación entre estereotipia/prejuicio y conducta no se ha demostrado necesaria, sino que está regulada por diversos factores (e.g., la conciencia sobre el sesgo, y la motivación y oportunidad para controlarlo).

Por otra parte, Schneider (2004), y más recientemente Devine y Sharp (2009), han revisado las limitaciones del trabajo de Devine (1989), argumentando lo siguiente: 1) la Escala de Racismo Moderno, empleada en el primer estudio de Devine, es un instrumento altamente contaminado por el motivo de presentación; 2) en el segundo estudio, en el que se pretendía la activación subliminal del estereotipo sobre los afroamericanos, es posible que no se activara el estereotipo racial, sino que los juicios sobre hostilidad también pudieran hacerse a partir de la activación directa de este rasgo por parte de las palabras presentadas subliminalmente ("oprimido", "pobre", etc.); 3) existen diferencias individuales en la medida en que los estereotipos y prejuicios raciales se activan automáticamente; 4) nuevas experiencias pueden generar aprendizajes que reemplacen a los estereotipos culturales, adquiridos durante el proceso de socialización; 5) es posible que la activación del estereotipo no sea siempre automática, como sucede en condiciones de ocupación cognitiva o ausencia de disponibilidad de recursos cognitivos en la fase de activación (Gilbert y Hixon, 1991); y 6) las metas y motivaciones también afectan a la activación de los estereotipos.

En general, el fenómeno ampliamente difundido de la automaticidad de la activación y uso de las representaciones previas ha venido limitado por la investigación sobre los efectos que las diferencias individuales y situacionales en la accesibilidad categorial tienen sobre la percepción, la evaluación, la motivación y la conducta[73]. Asimismo, otra serie de estudios han manipulado las metas, motivaciones y creencias del perceptor, logrando también inhibir la respuesta estereotipada. Comencemos por las diferencias individuales.

4.2.1. *Diferencias individuales y situacionales*

Tanto factores internos del individuo, estables o transitorios (nivel de prejuicio, estado de ánimo, metas, motivaciones, creencias, rasgos de personalidad), como elementos situacionales, predicen la estereotipia y el prejuicio automáticos y explícitos. Veamos a continuación algunos de estos predictores.

Entre los factores que modulan la activación y aplicación de las representaciones estereotipadas, el prejuicio tiene una posición destacada. La revisión

[73] Véase también el modelo Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio de Crandall y Eshleman (2003) para comprender distintos tipos de factores que pueden contribuir a la supresión del prejuicio genuino.

metaanalítica de Dovidio et al. (1996) ya concluyó que el prejuicio y la estereotipia racial correlacionan significativamente, aunque de forma modesta (r=.25). Devine (1989), en su tercer experimento, ya demostró que, incluso en condiciones de anonimato, las personas que puntúan alto y bajo en prejuicio evocan pensamientos muy diferentes sobre un grupo racial estereotipado. Mientras que las personas con prejuicio alto evocaron rasgos congruentes con el estereotipo sobre los negros, las personas bajas en prejuicio evocaron creencias que contradecían el estereotipo, así como la idea de igualdad entre las razas. En su modelo, el estereotipo se activaba automáticamente en ambos grupos de participantes, pero quienes se caracterizaban por bajos niveles de prejuicio inhibían la información estereotipada previamente activada y la reemplazaban por pensamientos relacionados con sus valores no prejuiciados, probablemente con el deseo de mantener una identidad no prejuiciada.

Investigaciones posteriores indican, no obstante, que el estereotipo no tiene por qué llegar a activarse o, al menos, esta activación difiere en intensidad en función del nivel de prejuicio de los perceptores. En un experimento de Lepore y Brown (1997), en el que se activó la categoría organizadora de un estereotipo, los perceptores bajos en prejuicio mostraron una menor activación del contenido del estereotipo que los que puntuaban alto en prejuicio y, por otra parte, fue resaltado el contenido positivo del estereotipo y menos valorado el negativo que en una condición de no activación de la categoría. Lepore y Brown (2002) replicaron estos resultados, mostrando además que, cuando los perceptores ganaban en conciencia acerca de la influencia del estímulo activador sobre una tarea de formación de impresiones, se producían correcciones divergentes en los juicios (efectos de contraste) según el nivel de prejuicio de los participantes: quienes puntuaban alto en prejuicio reducían la valencia negativa de los juicios e incrementaban la positiva, mientras que quienes puntuaban bajo hacían lo contrario.

El resultado de Lepore y Brown (1997, 2002) sobre la activación diferencial del estereotipo según el nivel de prejuicio es coherente con las conclusiones de Hilton y von Hippel (1996) si se considera que el prejuicio elevado es una fuente motivacional para la activación automática del estereotipo (véase también Monteith y Voils, 2001). Es decir, ésta se dará con mayor probabilidad cuando el prejuicio sea alto. De esta forma, el prejuicio sería uno de los mecanismos de control o de

autorregulación cognitiva[74]. Complementariamente, un nivel bajo de prejuicio se asocia a una elevada motivación para responder sin prejuicio, así como a un buen nivel de conciencia sobre los conflictos relacionados con las respuestas prejuiciados (Monteith y Mark, 2005). Incluso se han identificado sesgos desconfirmadores del estereotipo en individuos sin prejuicio cuando buscan información o hacen atribuciones (Wyer, 2004). Es decir, las personas igualitarias podrían no sólo inhibir la activación y aplicación de estereotipos socialmente difundidos, sino que estarían motivadas para desconfirmar estas representaciones en el procesamiento de la información social.

Por otra parte, Uhlmann et al. (2010) han publicado recientemente un artículo evidenciando que los estereotipos hacia las minorías raciales y otros grupos estigmatizados no se corresponden con los estándares epistemológicos de la racionalidad (véase figura 29).

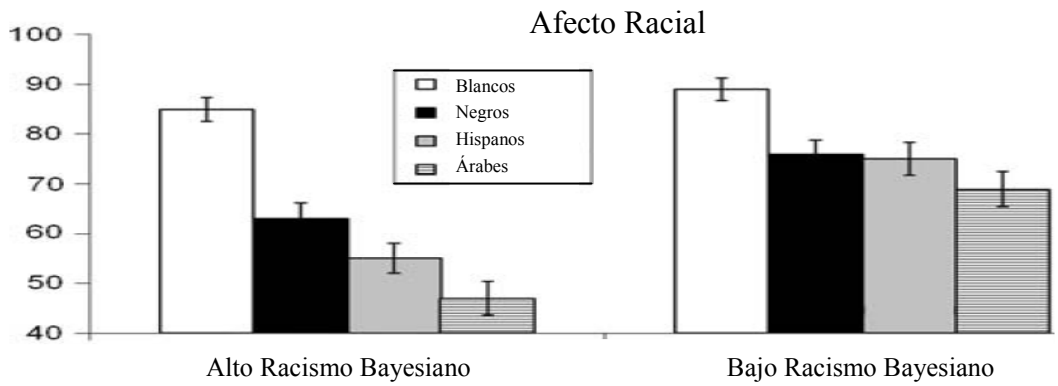


Figura 29. Actitudes hacia blancos, negros, hispanos y árabes entre participantes con alto y bajo racismo bayesiano. Cifras elevadas indican sentimientos más positivos hacia los miembros de esos grupos (Uhlmann et al., 2010, p.11).

De este modo y según Uhlmann y sus colaboradores, una baja autoestima y el deseo de racionalizar la desigualdad frecuentemente llevan a estereotipar a los

[74] En diversas investigaciones de Fazio –sobre todo, Fazio et al. (1995)– (véanse revisiones en Glaser y Banaji, 1999; Wegner y Bargh, 1998) también se encontró que la fortaleza de una actitud hacia un objeto (estímulo activador) actúa con efectos moderadores sobre la velocidad y probabilidad de activación de esa actitud, y que es posible que las actitudes débiles ni siquiera lleguen a activarse. Macrae y Bodenhausen (2000) resumen en dos tipos los factores que desempeñan un papel destacado en la regulación de la activación de la categoría: las metas temporales de procesamiento y las actitudes generales (i.e., el prejuicio) hacia los miembros de la categoría, con las creencias correspondientes que éstas contienen.

miembros de grupos estigmatizados. Al mismo tiempo, es débil la evidencia empírica de que las personas que estereotipan a los miembros de grupos estigmatizados hacen tal cosa por falta de deseo de hacer juicios precisos, mientras que la motivación para hacer juicios más precisos generalmente disminuye el nivel de pensamiento estereotipado. Por último, la extendida creencia de que es racional discriminar a las personas mediante estereotipos acerca de su grupo étnico –lo que se denomina racismo bayesiano– correlaciona positivamente con los prejuicios raciales y un deseo de mantener a los grupos de "bajo nivel" "en su lugar", mientras que correlaciona negativamente con los índices del pensamiento racional.

Gawronski, Geschke y Banse (2003), aunque no citan el prejuicio como factor predictor, se refieren a asociaciones evaluativas relacionadas con categorías sociales que fueron medidas con el Test de Asociación Implícita, y al impacto de éstas sobre la identificación conductual y la asignación de rasgos a una persona-diana cuya conducta era ambigua. A los participantes se les mostraba una descripción de la conducta de esta persona junto a una foto que, en una de las condiciones correspondía a un turco, y en otra, a un alemán (la muestra era alemana). Pues bien, los estímulos categoriales –las fotos– sólo influyeron sobre la identificación conductual en aquellos participantes que demostraron tener fuertes asociaciones evaluativas. En quienes tenían asociaciones débiles o neutrales no se halló este efecto. A su vez, la identificación de la conducta coherente con las asociaciones evaluativas influyó sobre las inferencias disposicionales. En resumen, la fortaleza de las asociaciones evaluativas de la categoría incidió significativamente sobre el proceso de formación de impresiones. Se podría interpretar este resultado en el mismo sentido que lo venimos haciendo en este apartado, refiriéndonos en este caso al uso de los estereotipos en vez de a su activación: cuando el favoritismo endogrupal es débil o nulo, el estereotipo no se aplica.

En otra investigación, Gawronski, Ehrenberg, Banse, Zukova y Klauer (2003) midieron la fortaleza de las asociaciones estereotipadas y su impacto sobre la formación de impresiones. Es decir, si Gawronski, Geschke, et al. (2003) habían registrado las asociaciones evaluativas, Gawronski, Ehrenberg, et al. (2003) midieron en dos experimentos las asociaciones semánticas, llegando a la conclusión de que éstas modulaban el impacto de la categoría sobre la adscripción de rasgos en un proceso de formación de impresiones. Concretamente, el género de la persona-diana influyó sobre

la asignación de rasgos estereotipados de género solamente cuando el perceptor mantenía fuertes asociaciones entre la categoría de género y su contenido estereotípico. En los participantes con asociaciones débiles, por el contrario, fue la información individual la que incidió en la adscripción de rasgos, y no la categoría. La información individual fue asimilada a la categoría por quienes mantenían fuertes asociaciones. Luego estos autores demuestran nuevamente que existen diferencias individuales en relación con el uso de las representaciones estereotipadas.

Otro factor interno del individuo que estaría relacionado con el nivel de prejuicio es la apertura a la experiencia. Flynn (2005) concluyó que los participantes que puntúan alto en este rasgo de personalidad muestran menos prejuicio racial, tal como pudo deducir de medidas explícitas de autoinforme sobre actitudes interraciales (véase también Akrami, Ekehammar y Bergh, 2010; Ekehammar y Akrami, 2003, 2007; Sibley y Duckitt, 2008). Estos mismos participantes blancos formaron, además, impresiones más positivas sobre personas negras que fueron observadas en entrevistas con personas blancas (figura 30). Es decir, los perceptores más abiertos se encontrarían más dispuestos a procesar la información desconfirmadora de sus estereotipos. Flynn no utilizó medidas implícitas, por lo que no es posible saber si la apertura a la experiencia correlaciona también con la activación de los estereotipos y prejuicios raciales.

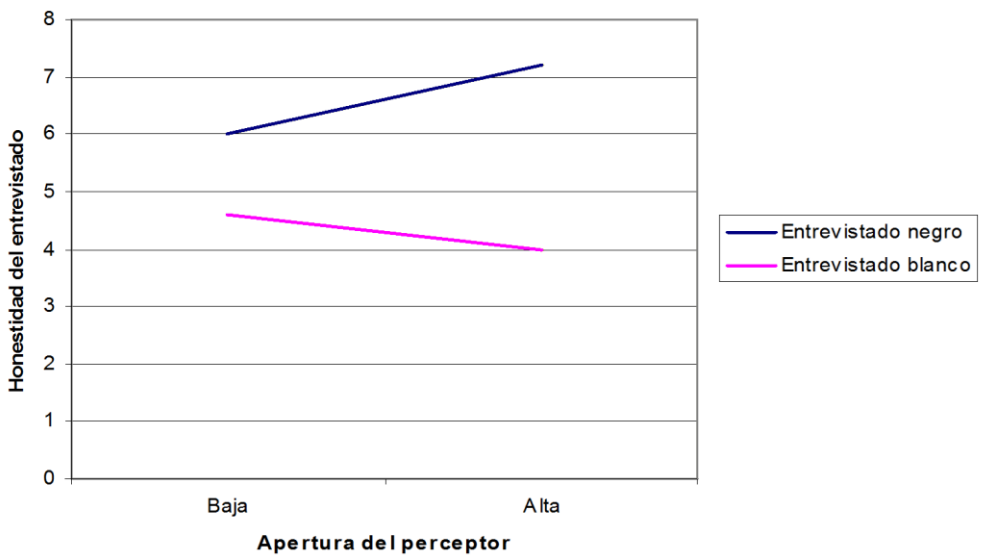


Figura 30. Relación entre Apertura a la Experiencia e impresiones sobre entrevistados blancos y negros en el rasgo de honestidad (Flynn, 2005, p. 822).

Otros factores de personalidad han sido analizados también por Case, Fishbein y Ritchey (2006) como predictores del prejuicio explícito y la discriminación de autoinforme: el colectivismo o interdependencia, la necesidad de afiliación, la dominancia y la motivación religiosa (particularmente, se analizaron las orientaciones de fines, medios y búsqueda: esta última, relacionada con una mayor apertura, se había encontrado previamente relacionada negativamente con el prejuicio). Tanto el colectivismo como la necesidad de afiliación y la motivación religiosa de búsqueda predijeron niveles más bajos de prejuicio, mientras que la motivación de fines (pasión informada por la propia religión) predijo niveles más altos de actitudes raciales sesgadas. A su vez, el prejuicio explícito impactó significativamente sobre la discriminación autoinformada. Además, la necesidad de afiliación conduciría directamente a niveles más bajos de discriminación, sin necesidad de hacerlo a través del prejuicio.

La edad a través de la capacidad de inhibición es otro factor que podría estar relacionado con la aplicación de los estereotipos. Von Hippel, Silver y Lynch (2000) encontraron en una muestra de 36 jóvenes adultos (M=21.2 años) y 35 adultos mayores (M=80.2 años) que éstos últimos mostraban una capacidad de inhibición consciente menor que los jóvenes, y que esta capacidad se encontraba asociada a los niveles de estereotipia y prejuicio, que eran más elevados en los adultos mayores. Stewart, Hippel y Radvansky (2009) también han obtenido diferencias entre adultos jóvenes y mayores, pero esta vez en su prejuicio automático, comprobando además que la causa se debía a un menor control automático de estos últimos sobre sus asociaciones prejuiciadas. Por otra parte, en población joven, la edad correlaciona negativamente con actitudes de intolerancia hacia grupos minoritarios (Aguinaga Roustán et al., 2005).

Pero la capacidad de autorregulación o de autocontrol también se puede ver mermada después de haber sido ejercitada durante un tiempo, ya que se trata de un recurso escaso, limitado. Govorun y Payne (2006) encontraron en su estudio que aquellos participantes que se habían implicado durante mucho tiempo en una tarea de Stroop exhibieron menor control cognitivo en una actividad de identificación de armas que los participantes que sólo habían completado la tarea de Stroop durante un tiempo

breve. Por otra parte, la manipulación para reducir el control no afectó a la estereotipia automática.

La capacidad de inhibición de respuestas sesgadas por el estereotipo se ha hallado asimismo relacionada con el consumo de alcohol. Bartholow et al. (2006) verificaron con una medida fisiológica que esta sustancia no altera la activación del estereotipo, pero sí la inhibición de las respuestas relacionadas con él. En su segundo experimento comprobaron que quienes habían consumido alcohol cometieron un número de errores de inhibición significativamente mayor que quienes no lo habían hecho. Esta evidencia sugiere que el alcohol altera los procesos controlados de naturaleza consciente, y no tanto los procesos automáticos.

Anteriormente ya ha sido citado el estudio de Dasgupta y Rivera (2006) en relación a los efectos de la capacidad de control sobre la conducta. Estos autores mostraron que el prejuicio automático antigay derivó en conductas discriminatorias de tipo verbal y no verbal, pero únicamente en ausencia de motivación consciente o de control. Cuando los participantes se adherían a creencias igualitarias o poseían habilidades para controlar sus acciones, no llegaron a discriminar, independientemente de sus actitudes automáticas. Es decir, ambos atributos conscientes guardarían también relación con la inhibición en la aplicación del prejuicio. En este mismo sentido, Payne (2005) ha mostrado las significativas diferencias individuales existentes en la capacidad de control ejecutivo y en la motivación para responder sin prejuicio. El control ejecutivo lo conceptuaron como la capacidad para modelar los procesos de pensamiento y de conducta en función de fines relevantes para las metas personales. Se encontró el mismo nivel de activación del estereotipo en individuos con alta y baja capacidad de control ejecutivo, pero en aquellos resultó menos probable que dicha activación resultase en errores conductuales o en juicios sociales estereotipados.

Por su parte, Dijksterhuis, Macrae y Haddock (1999) llegaron a la conclusión de que cuando los perceptores bajos en prejuicio recuperan fácilmente la información de la memoria es más probable que sus juicios e impresiones sobre los demás tengan un nivel elevado de estereotipia. En estos participantes, los juicios fueron más estereotipados en una condición de fácil recuperación de la información, pero no en una difícil. Sin embargo, la facilidad de recuperación de la información no influyó en los niveles de estereotipia de los participantes altos en prejuicio, ya que se supone que los estereotipos de éstos son muy accesibles y, por consiguiente, la facilidad de

recuperación de la información estereotipada es siempre elevada. No obstante, los autores no descartan totalmente la tesis de Devine (1989), que afirma la existencia de niveles semejantes de accesibilidad en sujetos altos y bajos en prejuicio.

El proceso de categorización yo-otro, que se halla relacionado con el rol del perceptor en cada situación, podría covariar también con la estereotipia. Reynolds y Oakes (2000) muestran que el tipo de impresiones que se forman sobre los demás se encuentra en función de la autocategorización como un individuo único o como un miembro grupal intercambiable. Concretamente, en sus dos experimentos se formaron impresiones menos estereotipadas en una condición interpersonal (i.e., cuando la identidad individual era saliente) que en una condición intergrupal (i.e., cuando la identidad social era saliente). Los resultados de estas autoras apoyan las predicciones de la teoría de la autocategorización de Turner (1985; Turner et al., 1987), para la que el grado de individualización de la impresión está asociado con la categorización saliente.

Klein y Snyder (2003) revisan precisamente el papel que desempeñan los procesos interpersonales e intergrupales en la confirmación conductual, y llegan a la conclusión de que, en algunas condiciones, tanto el estereotipo individual como el colectivo pueden llegar a desconfirmarse. Particularmente, cuando las fronteras intergrupales se perciben como impermeables y rígidas, las personas estigmatizadas suelen ser conscientes del estigma en su interacción con personas no estigmatizadas, pero es posible que contemplen alguna alternativa a su actual situación. En este caso, las personas-diana pueden sentirse motivadas para mejorar su identidad social, de tal forma que en la interacción se autocategoricen en términos del grupo-diana y se vean a sí mismas como miembros típicos de este grupo. Especialmente, si estas personas tienen las habilidades y el poder suficientes, llevarán a la práctica el autoestereotipo asumido, lo que incidirá en la posibilidad de que se produzca la desconfirmación conductual en la interacción diádica. Pero además, si son muchos los miembros del grupo que recurrentemente hacen esto, es posible que se avance hacia la desconfirmación del estereotipo colectivo.

Un factor contextual que puede desencadenar una respuesta prejuiciada es la competitividad. Sassenberg, Moskowitz, Jacoby y Hansen (2007) han mostrado cómo la activación de un estado de mental de competición –tanto a través de la evocación de una experiencia de competición como mediante la participación en una competición–

incrementa el prejuicio, incluso en relación con exogrupos que no están implicados en la situación competitiva. Los autores descartan empíricamente posibles mediadores afectivos y, por tanto, sugieren la actuación de mecanismos cognitivos en la producción de este fenómeno.

La información presente en el entorno desempeña asimismo un papel determinante en la estereotipia y prejuicio automáticos. Particularmente, como se ha revisado en un apartado anterior, la evidencia indica que la información inconsistente con las categorías puede llegar a modificar el contenido de las representaciones estereotipadas. Así lo predicen los modelos clásicos de cambio estereotípico (Brewer et al., 1981; Rothbart, 1981; Smith y Zárate, 1992; Taylor, 1981). En un experimento que se enmarcaría en el modelo basado en ejemplares (Smith y Zárate, 1992), Dasgupta y Greenwald (2001) mostraron que los participantes reducen sus niveles de prejuicio racial automático si son expuestos a ejemplares inconsistentes con su conocimiento estereotipado, tanto del grupo mayoritario como del prejuiciado. Estos autores presentaron a un grupo ejemplares de afroamericanos admirados y de europeoamericanos rechazados, mientras que a otro grupo se les expuso a personajes de afroamericanos rechazados y de europeoamericanos admirados. Los participantes del primer grupo mostraron niveles más bajos de prejuicio en el Test de Asociación Implícita que los miembros del segundo grupo y que los de un tercer grupo de control, y estas diferencias se mantuvieron 24 horas después (estos resultados no se verificaron en dos medidas explícitas que, además, no correlacionaron con el IAT). Un segundo experimento replicó los resultados del primero tomando como referencia el prejuicio sobre la edad. El estudio demuestra, por tanto, que cuando se presentan juntos ejemplares inconsistentes de los dos grupos (mayoritario y estereotipado), el prejuicio decrece, al menos, durante un lapso de 24 horas. Anteriormente, Mitchell, Nosek y Banaji (1999) ya habían mostrado, utilizando también el IAT, que las evaluaciones automáticas son menos negativas cuando el miembro del grupo estereotipado es agradable (e.g., Martin Luther King). Es decir, los perceptores discriminan entre las personas-estímulo, de tal manera que no todas activan las mismas creencias y prejuicios. Una explicación probable a este hecho podría venir dada por el modelo de la subtipia (Brewer et al., 1981; Taylor, 1981), revisado en el apartado 3.4.1, pero también es posible que, ante personajes familiares, se lleve a cabo un procesamiento basado en la información individualizada, y no en la categoría.

Otro ejemplo de variabilidad en la activación automática del prejuicio ante características diferenciales de los estímulos lo ofrece Livingston y Brewer (2002), quienes encontraron que existía una probabilidad mayor de que se activara espontáneamente el prejuicio cuando se exponía a perceptores blancos ante rostros de personas de color con rasgos muy "negroides" (piel más oscura, nariz más ancha) que ante miembros grupales con rasgos faciales menos aparentes. Pero la evaluación y el significado que se da al estímulo dependen, no sólo de sus características objetivas o de la información previa sobre el mismo, sino de las características del contexto en el que se presenta el estímulo. Wittenbrink, Judd y Park (2001) mostraron que cuando el estímulo se presenta en un contexto positivo (e.g., una persona de raza negra disfrutando con su familia de una barbacoa en el jardín de su casa), el prejuicio automático decrece notablemente con respecto a una línea base, y esta disminución es significativamente menor que cuando el estímulo se presenta en un contexto negativo (e.g. un incidente relacionado con la actuación de una banda urbana). Este resultado, hallado con el Test de Asociación Implícita, es replicado en un segundo experimento con una medida de activación evaluativa (Fazio et al., 1986, 1995) –latencias en la categorización de adjetivos como positivos o negativos después de la presentación de estímulos activadores–, de cuyos resultados se deduce la existencia de prejuicio espontáneo cuando el estímulo activador (i.e., cara de un joven adulto negro) es presentado en un fondo representativo de una calle urbana, pero no cuando dicho estímulo es situado en una iglesia. Además, este último experimento, con un diseño intrasujetos, muestra que el mismo perceptor activa automáticamente diferentes evaluaciones para los mismos estímulos en función del contexto en el que éstos se presentan.

Barden, Maddux, Petty y Brewer (2004) han evidenciado que lo que hace el contexto es elicitar determinados roles que se atribuyen a las personas-estímulo, y éstos pueden moderar los sesgos raciales. Tanto en medidas automáticas como controladas, el sesgo racial se invirtió cuando fue cambiado el contexto. Por ejemplo, en el primer estudio se situó a asiáticos y negros en un contexto académico, y a los mismos grupos en un contexto deportivo de baloncesto. En el segundo estudio se utilizaron los contextos de la prisión, la iglesia y la fábrica, y las categorías de blancos y negros para elicitar los roles del prisionero, la persona que va a la iglesia, y el obrero. Pues bien, el rol del prisionero produjo sesgo endogrupal, el de la persona religiosa elicitó una evaluación igualitaria, y el del obrero, sesgo exogrupal (véase

figura 31). Por último, en el tercer estudio los experimentadores asignaron blancos y negros a los roles de prisionero y abogado de prisiones, hallándose un sesgo a favor de los negros en el caso del segundo rol, y un sesgo a favor de los blancos en el primer rol. Es decir, el contexto y la raza interactúan en la producción de diferentes patrones de sesgo racial. Los autores encuentran evidencia a favor de la inversión de patrones de sesgo manipulando los roles asignados a personas de diferentes grupos, confirmando así la hipótesis de evaluación diferencial de rol.

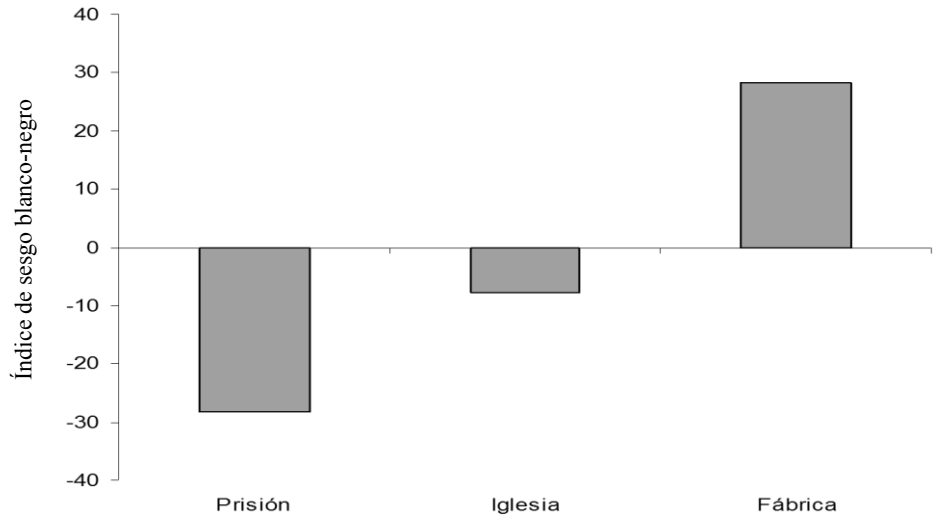


Figura 31. Moderación contextual del índice de sesgo racial automático Blanco-Negro en tres contextos: prisión, iglesia y fábrica. Los valores por debajo del origen indican que los participantes blancos aplican un sesgo endogrupal; los valores por encima son indicadores de sesgo exogrupal; y los valores cerca del origen indican la ausencia de sesgo grupal (Barden et al., 2004, p. 15).

La reacción de prejuicio suscitada por la persona-estímulo se encuentra también en función de los atributos asignados al exogrupo percibido de pertenencia. Así se muestra en el Modelo de Contenido del Estereotipo de Susan Fiske (Durante, Volpato y Fiske, 2009; Fiske, 1998, 2000; Fiske et al., 2002; Lin, Kwan, Cheung y Fiske, 2005), desde el que se postula que el contenido de un estereotipo no es arbitrario y tiene un carácter socialmente pragmático. Esta autora ejemplifica la naturaleza funcional de las categorías sociales analizando una clasificación de grupos estereotipados en torno a dos dimensiones: la competencia y la agradabilidad o calidez. Según esta tipología, habría dos clases de grupos sociales en los Estados Unidos: (1) aquéllos que a uno le gustan, pero a quienes no respeta (las mujeres, los negros, los latinos, los nativos, los irlandeses, los mediterráneos, las personas mayores,

los pobres, los ciegos); y (2) aquéllos a quien uno respeta, pero no le gustan (los asiáticos, los judíos, los alemanes, los ricos, los blancos, los hombres). Naturalmente, también existirían grupos que gustan y son respetados, así como otros que no gustan y no son respetados. Estos últimos (e.g., los "sin techo" y los adictos) serían deshumanizados hasta tal extremo que estímulos relacionados con los mismos no llegarían ni siquiera a activar el córtex prefrontal medial –a diferencia de los grupos sociales situados en alguno de los polos deseables de las dos dimensiones del modelo–, relacionado con la cognición social, sino únicamente zonas neurológicas asociadas a las reacciones afectivas (i.e., la ínsula y la amígdala) (Harris y Fiske, 2006). Estas zonas estarían relacionadas con emociones de repugnancia –la ínsula– y temor –la amígdala–.

En otro estudio en el que también se consideran las características diferenciales de las personas-estímulo, Livingston y Brewer (2002) argumentan que la conducta mimética podría producirse por defecto, tal como sugieren los modelos que defienden que la mayor parte de la vida de las personas está condicionada por procesos mentales activados por características del entorno, y que operan sin ningún grado de conciencia (Bargh, 1999; Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000; Dijksterhuis et al., 2007). No obstante, Livingstone descubre una situación en la que la conducta mimética queda inhibida: cuando la persona-estímulo posee un estigma (obesidad) que está relacionado con la conducta imitable (ingesta de helado). Es decir, la activación del estereotipo sobre los obesos inhibe una conducta consistente que, además, está siendo observada. Sin embargo, cuando la persona-estímulo posee un estigma (marca facial de nacimiento) que es percibido tan negativo como la obesidad, pero no está relacionado con la conducta imitable (ingesta de helado), la conducta mimética se mantiene sin conciencia ni intención por parte del perceptor. La autora especula con la posibilidad de que pudiera operar algún motivo relacionado con el mantenimiento de una autoimagen positiva cuando la persona-estímulo es obesa.

De este último estudio ya se deduce que la respuesta prejuiciada o estereotipada es también un resultado de la interacción entre las características internas de la persona y las de la situación. En el caso del prejuicio, diferentes contextos producen respuestas distintas en personas con diferentes niveles de prejuicio. Se presume que quienes se caracterizan por bajos niveles de prejuicio cuentan con una

potente motivación interna para responder sin prejuicio. Cuando esta motivación falla y sólo existe motivación externa, el perceptor puede emitir juicios de una manera diferencial según se encuentre en un contexto público o en uno privado (Plant y Devine, 1998). En general, se admite que el sesgo de deseabilidad social o la tendencia al conformismo con el grupo inhiben las respuestas racistas. Así, por ejemplo, Lucy Johnston (2006) ha comprobado que cuando existe una norma situacional saliente para no estereotipar, quienes puntúan alto en el uso habitual de estereotipos –motivación externa para no estereotipar– emiten juicios menos estereotipados no sólo sobre un miembro grupal acerca del que disponen de información inconsistente con el estereotipo, sino también sobre otros miembros de grupos estereotipados acerca de los que no disponen de información desconfirmadora. Sin embargo, quienes puntúan bajo en el uso habitual de estereotipos –motivación interna para no estereotipar– cambian sus juicios únicamente sobre el miembro grupal del que disponen de información desconfirmadora. De manera coherente con este contexto teórico, Dambrun y Guimond (2004) encontraron que los participantes altos en prejuicio sobre los árabes emiten juicios más positivos sobre éstos que sobre su propio grupo en una medida explícita (efecto de sobrecompensación en una estrategia de autopresentación), mientras que en la medida implícita quedó mostrada la actitud negativa hacia el exogrupo. Sin embargo, en los participantes bajos en prejuicio se mantiene la negatividad tanto en la medida implícita como en la explícita.

La influencia inhibidora de la norma contextualmente saliente para no estereotipar ha sido retada, no obstante, por Lambert y sus colegas (Lambert, Cronen, Chasteen y Lickel, 1996; Lambert et al., 2003), de cuyos datos se infiere que el hecho de que la respuesta sea pública puede reforzar la coherencia de los juicios con los propios estereotipos. Particularmente, Lambert et al. (2003), refiriéndose a la literatura de la facilitación social, conceptúan el estereotipo como una respuesta dominante que se ve potenciada en los contextos públicos, sobre todo en aquellas personas que se caracterizan por una elevada ansiedad social. Este efecto de facilitación social se produjo fundamentalmente por la pérdida de control sobre las respuestas más que por el incremento de la accesibilidad de los estereotipos de los participantes. Se trata de un fenómeno coherente con la relación encontrada en la literatura de la última década del siglo XX entre la ocupación cognitiva y la estereotipia (e.g., Blair y Banaji 1996; Bodenhausen y Lichtenstein, 1987; Bodenhausen y Wyer, 1985; Pratto y Bargh, 1991; Wyer et al., 2000; en relación con la aplicación del estereotipo, también Gilbert y

Hixon, 1991; véanse revisiones en Hilton y von Hippel, 1996; Macrae y Bodenhausen, 2000).

Otro estudio que ejemplifica la interacción entre los factores contextuales y los personales es el de Shih et al. (2002). En él se analizan los efectos moduladores de la pertenencia al grupo estereotipado (miembros o no miembros del grupo social relevante) y el modo en que se activa el estereotipo (implícita o explícitamente) sobre la conducta. Concretamente, se comprobó si se producían efectos de asimilación o de contraste después de estimular la activación del estereotipo positivo sobre las aptitudes matemáticas de los asiático-americanos. Pues bien, los efectos fueron inexistentes cuando se estimuló implícitamente la activación del estereotipo en participantes que no pertenecían al grupo estereotipado. De este resultado se infiere que los no-miembros tienen umbrales más elevados de sensibilidad a los indicios contextuales estereotipados a causa de que éstos no son autorrelevantes, por lo que el estereotipo no llega a activarse y, por consiguiente, no tiene efectos conductuales. Incluso llegan a encontrarse efectos de contraste cuando se utiliza un procedimiento consciente de activación en miembros del grupo estereotipado. Este fenómeno pudo deberse a la presión que experimentaron los participantes en la realización de la tarea de rendimiento –un mecanismo semejante al de la amenaza del estereotipo (Steele et al., 2002) –. En resumen, aunque existen condiciones en las que los estereotipos se activan y generan automáticamente conductas consistentes, en otras no llegan a activarse las representaciones, o bien intervienen otros mecanismos cognitivos y motivacionales que pueden alterar los vínculos automáticos entre la percepción y la conducta.

En otro estudio, Kawakami, Spears y Dovidio (2002) mostraron la existencia de interacción entre el contexto, la diana y el nivel de prejuicio en la producción de juicios estereotipados. Estos autores comprobaron cómo la aplicación del estereotipo de género a una mujer podía desinhibirse mediante la actuación conjunta de la inducción de respuestas prejuiciadas, el ajuste de la persona-diana con el estereotipo y las diferencias individuales en prejuicio. En la manipulación, en la mitad de los participantes se indujeron atribuciones estereotipadas, y en la otra mitad, atribuciones libres de sesgo. En una segunda tarea se pidió a los participantes que juzgaran a dos mujeres que actuaban de una manera ambiguamente estereotipada o bien no estereotipadamente. Kawakami y sus colegas encontraron que, cuando el contexto permitía la expresión del prejuicio, se facilitaba la desinhibición de respuestas

estereotipadas en las personas que se caracterizaban por elevados niveles de prejuicio. Esto sucedía cuando la mujer juzgada tenía un comportamiento ambiguamente estereotipado, pero no cuando su conducta era contraestereotipada. Sin embargo, los participantes con bajos niveles de prejuicio no aplicaron sus estereotipos en ninguna condición. Es resumen, un contexto normativo que permita la expresión del prejuicio facilita que los individuos altos en prejuicio apliquen sus estereotipos, al menos cuando los rasgos de la persona-estímulo se ajustan a los de la representación estereotipada. Sin embargo, un contexto normativo que facilite las respuestas no sesgadas inhibe las respuestas estereotipadas de las personas altas en prejuicio (Plant y Devine, 1998).

El trabajo de Frantz et al. (2004) también evidencia la interacción entre un rasgo del perceptor –la motivación para responder sin prejuicio– y la situación. El mismo hecho de completar un IAT de racismo puede representar una situación de amenaza para la autoestima del participante, de tal manera que el efecto se verá más inflado cuanto mayor sea la motivación para responder sin prejuicio. Así lo predice el modelo de la amenaza del estereotipo: la conducta que se quiere evitar y que forma parte del contenido del estereotipo se autocumple en una situación de amenaza.

Por último, Vescio, Gervais, Heidenreich y Snyder (2006) muestran nuevamente que la interacción de la persona y la situación es máximamente relevante a la hora de predecir las respuestas prejuiciadas. En personas altas y bajas en prejuicio que tenían el poder en la interacción se manipuló la estrategia de influencia social que debían utilizar con personas subordinadas. La estrategia centrada en las fortalezas consistía en que el líder detectase los puntos fuertes de las personas subordinadas (empleados) de cara a conseguir los objetivos pretendidos, y que ayudase a éstas en la realización exitosa de las tareas. La estrategia centrada en las debilidades se basaba en que el líder detectase los puntos débiles de las personas subordinadas y que minimizara la probabilidad de que éstas realizaran bien las tareas por no tener las habilidades requeridas. Pues bien, las evaluaciones y las conductas de las personas blancas altas en prejuicio sobre los negros, y que utilizaron una estrategia de influencia social centrada en las debilidades, resultaron discriminatorias con los empleados negros, pero no con los blancos. Esto no sucedió con las personas altas en prejuicio que emplearon la estrategia basada en las fortalezas. Tampoco se encontró ningún sesgo en las personas bajas en prejuicio, que no emitieron evaluaciones más negativas

ni sus respuestas manifestaron sesgos raciales en relación con los negros, independientemente de la estrategia de influencia social. Por consiguiente, la situación, que condicionaba la estrategia utilizada, interactuó con el nivel de prejuicio de los perceptores.

En estos estudios anteriores han aparecido diferentes motivos sociales que los perceptores tienen para aplicar o inhibir sus respuestas estereotipadas o de prejuicio. La motivación aparece como un factor mediador entre la situación y la conducta. El control o inhibición de la activación y uso representacional se va a producir también, por tanto, en función de los contextos y de la medida en que éstos instiguen los motivos del perceptor. En general, los factores relacionados con el control de las representaciones estereotipadas se podrían resumir en dos: (1) las demandas de la situación; y (2) las metas y motivaciones internas (Fiske, 1998). Estos últimos factores podrían ser más potentes que los primeros si atendemos a la evidencia hallada por Maddux, Barden, Brewer y Petty (2005) en el sentido de que la motivación para controlar el prejuicio puede inhibir automáticamente respuestas prejuiciadas incluso cuando el contexto es amenazante. Concretamente, aun cuando los indicios contextuales estaban asociados con el prejuicio, los participantes con una elevada motivación para controlar reacciones prejuiciadas inhibieron automáticamente sus respuestas negativas hacia los negros, mientras que las personas con escasa motivación exhibieron sesgos endogrupales automáticos en este tipo de situación.

Las motivaciones no son únicamente sociales, sino que también están relacionadas con la protección y el realce o potenciación del yo, según se revisó en el apartado sobre las teorías acerca del origen y mantenimiento de los estereotipos (e.g., Fein y Spencer, 1997; Forgas y Fiedler, 1996; Kunda y Spencer, 2003; Tajfel y Turner, 1979; Verkuyten, 1996). En general, es más probable que se activen estereotipos negativos cuando las personas perciben que su autoimagen está amenazada, o también se puede inhibir este tipo de representación y activar estereotipos positivos cuando esto tiene efectos beneficiosos para el yo (Blair, 2002). Por otra parte, algunos de estos motivos pueden ser crónicamente accesibles, mientras que otros serán accesibles en la situación. A su vez, según el modelo de Blair (2002), estos motivos alterarían la activación automática a través de la aproximación del perceptor a la situación (e.g., expectativas, foco de atención), según se va a revisar en próximos apartados. Por su parte, Kunda y Spencer (2003) elaboran la siguiente

clasificación de las metas relacionadas con la activación y aplicación de estereotipos: (1) metas de comprensión (i.e., reducción de la complejidad del entorno, incremento de la claridad cognitiva, elaboración de impresiones coherentes); (2) metas de autopotenciación (i.e., necesidad de mantener, proteger y potenciar la autoestima); y (3) la motivación para evitar el prejuicio, que puede derivarse del deseo interno de mantener una identidad igualitaria, o bien del deseo de ajustarse a las normas sociales igualitarias. Estos tres tipos de metas pueden estimular, pero también inhibir la activación de las representaciones estereotipadas.

En el marco de la teorización sobre la motivación para responder sin prejuicio, Legault, Green-Demers, Grant y Chung (2007) han elaborado una taxonomía motivacional apoyada en la Teoría de la Auto-determinación de Deci y Ryan (1985, 2002). Esta teoría, que explica el proceso de internalización de metas y valores, predice que cuanto más interiorizado o auto-determinado esté una meta o valor, más consistente será la conducta con ese elemento internalizado. En este marco se proponen seis estilos de regulación situados a lo largo de un continuum de auto-determinación. De mayor a menor auto-determinación éstos serían la motivación intrínseca, la motivación extrínseca –ésta consta de cuatro estilos: regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa– y la amotivación (en la figura 32 se observan las principales características de estos seis tipos). Legault et al. (2007) validan esta taxonomía en su relación con la regulación del prejuicio, mostrando que cuanto mayor es la auto-determinación, menor es la respuesta prejuiciada (véase también Bargh, Gollwitzer y Oettinger, 2010; Legault, Green-Demers y Eadie, 2009).

Junto a estos trabajos transversales, debe hacerse también una referencia a la variable tiempo. Kunda, Davies, Adams y Spencer (2002) han estudiado cómo evoluciona la activación del estereotipo durante el encuentro con un miembro del grupo estereotipado. Estos autores hallan que, aunque el estereotipo se activa en los participantes al observar a un afroamericano en un vídeo, a los 15 minutos se disipa la activación del estereotipo. No obstante, si en el transcurso de la observación el miembro del grupo afroamericano manifiesta una opinión que no se comparte (e.g., veredicto en un caso judicial), el estereotipo se reactiva. En resumen, los datos de Kunda y sus colegas muestran que los estereotipos se activan automáticamente, pero el

estado de activación no es permanente, sino que se puede difuminar con el paso del tiempo, si bien puede reactivarse en determinadas situaciones.

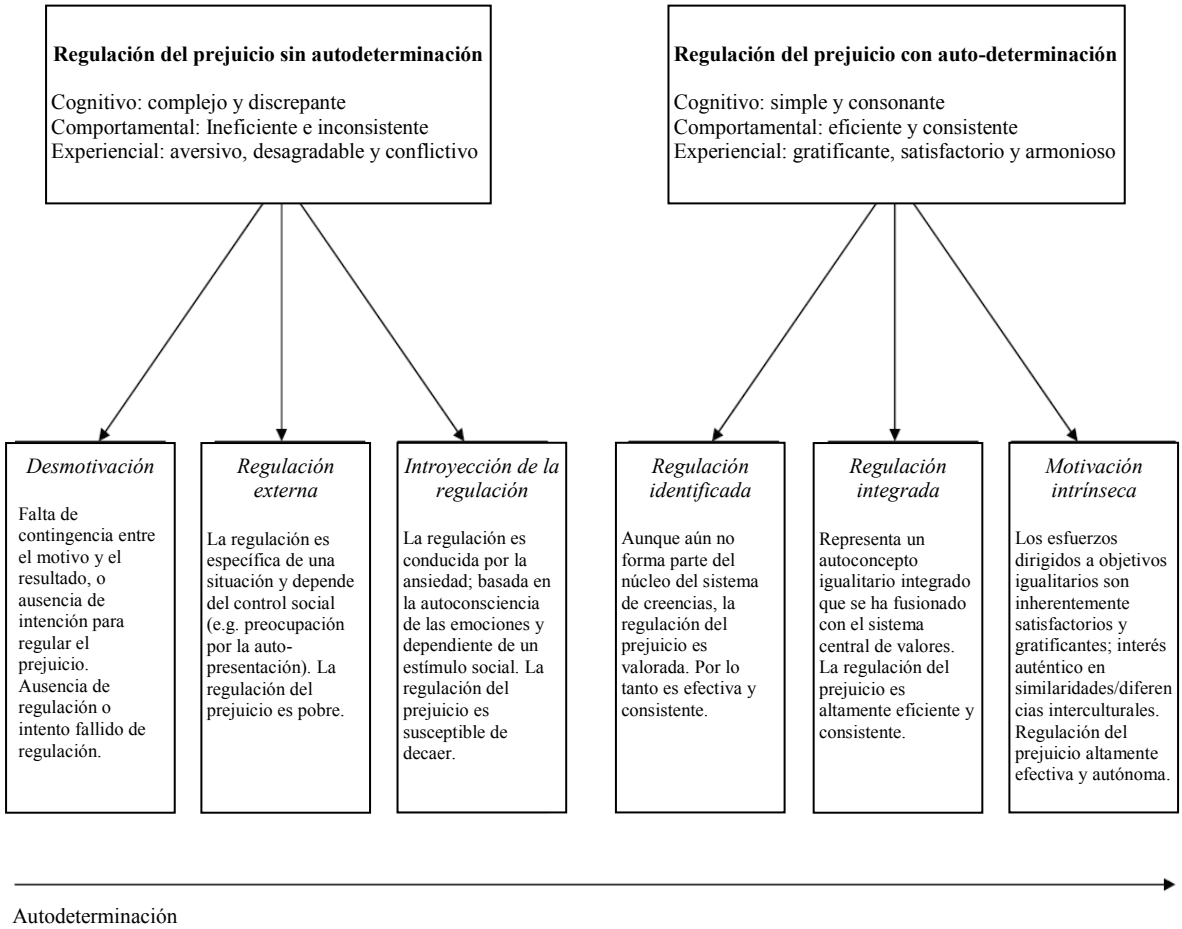


Figura 32. Continuum de motivación auto-determinada para regular el prejuicio (Legault et al., 2007, p. 736).

Un último matiz, que es puesto de manifiesto por Olson y Fazio (2006), es que la mayor parte de los estudios citados en este apartado, relacionados con factores de la diana o de la situación que instigan la activación y uso de estereotipos y prejuicios, arrojan resultados sobre cómo es construido el objeto de actitud más que sobre los cambios que se producen en la representación del objeto de actitud. En este último sentido, otros trabajos se han dedicado a manipular determinadas metas, creencias y estrategias que los perceptores pueden utilizar para inhibir la activación y aplicación de sus representaciones estereotipadas. En los últimos años, los intentos por descubrir las condiciones bajo las cuales se pueden controlar e incluso cambiar las influencias

automáticas no deseadas han pasado a constituir una importante tendencia en la investigación actual (Bargh y Chartrand, 2000; Blair, 2002; Devine y Sharp, 2009; Bodenhausen et al., 2009). Veamos diversas aproximaciones desde la que se ha analizado en la literatura la posibilidad del control.

4.2.2. *Supresión del uso de estereotipos y prejuicios en la cognición*

Un primer enfoque desde el que se ha pretendido conseguir el control de las representaciones estereotipadas ha sido el de la inhibición y supresión consciente de los efectos de los estereotipos sobre los productos cognitivos a través del intento de suprimir pensamientos prejuiciosos, reemplazándolos con otros más deseables que funcionen como distractores (Devine y Sharp, 2009). En general, la investigación ha encontrado que la supresión consciente es un proceso que tiene una eficacia limitada en la neutralización de los efectos de los estereotipos sobre la emisión de juicios, la recuperación de información o la formación de impresiones, aun cuando se prevenga a los perceptores de la posible influencia que pueden ejercer las representaciones mentales, o se les pida que controlen conscientemente esta incidencia. Devine y Sharp (2009) informan acerca de experimentos que han mostrado un efecto rebote, por el cual el pensamiento que trataba de suprimirse se muestra hiperaccesible.

Nelson y sus colegas (1996) ya se preguntaban si era realista esperar que los perceptores sociales controlen o corrijan con éxito respuestas estereotipadas que, en sí mismas, son automáticas. Estos autores lograron que el estereotipo de género de los participantes determinara menos sus juicios, si bien no eliminaron su influencia, a pesar de que se les previno acerca de la operatividad de dicho estereotipo y, en uno de los experimentos, se les anticipó que debían dar una explicación de los juicios que iban a realizar. Curiosamente, el hecho de que se ignorase parcialmente el estereotipo no concurrió con una atención mayor a la información individualizada de la que se disponía, por lo que se supone que el procesamiento dirigido por la teoría y el dirigido por los datos constituyen estrategias paralelas.

Por su parte, los estudios de Macrae, Bodenhausen, Milne y Ford (1997) avalan la enorme dificultad para olvidar la información congruente con el estereotipo, aun en el caso de que se pida a los participantes que neutralicen dicha información en una tarea de evocación. Estos autores añaden que el olvido de la información coherente con el esquema resulta especialmente complicado en una situación de

ocupación cognitiva. Sus resultados sugieren que, aunque en ocasiones los participantes pretendan olvidar el contenido del estereotipo, éste puede interferir tanto en la tarea –ser tan accesible– que sólo puedan llegar a hacerlo parcialmente. Las personas mayores que participaron en el estudio de von Hippel et al. (2000) tampoco fueron capaces de inhibir los efectos de las connotaciones estereotipadas de la información previa (nombre y profesión de dos dianas) sobre los juicios acerca de la inteligencia, a pesar de que se les comunicó explícitamente que los experimentadores estaban especialmente interesados en su capacidad para ignorar la información categórica y neutralizar sus efectos sobre los juicios. Aun así, estas personas mayores –a diferencia de los jóvenes adultos– evaluaron a un estudiante sobresaliente llamado John de una manera más favorable en una escala de inteligencia que a un atleta llamado Jamal. Asimismo, Worral y Cowan (1983), aunque no analizaron exactamente los efectos de los estereotipos, mostraron la incapacidad de inhibición de los efectos del conocimiento social previo en una tarea de formación de impresiones. Los profesores de su muestra formaron impresiones de un modo bastante automático, como si una parte considerable del proceso cognitivo no fuese susceptible de control consciente. En su estudio se pidió a los docentes que observaran conductas infantiles no verbales grabadas en vídeo, al tiempo que se les advertía sobre la representación de papeles por parte de los niños, y se les instruía sobre los sesgos y falsas atribuciones que podrían producirse en la percepción de las conductas. A pesar de esto, los profesores formaron una impresión de los niños como si éstos fuesen realmente como se podía inferir a partir de las conductas observadas. Por último, podría recordarse el estudio de Payne et al. (2002; véase también Payne, 2005; Payne y Stewart, 2007), citado anteriormente, en el que los participantes a los que se les instruyó explícitamente para que la raza no influyera sobre sus decisiones cometieron tantos errores de identificación de un objeto congruente o incongruente con la representación sobre los afroamericanos como los participantes a los que se instruyó para que usaran la raza en la tarea de identificación, y también como los que no recibieron ningún tipo de instrucción (control). La probabilidad de error correlacionó con el tiempo disponible para realizar la identificación. Incluso la diferencia entre errores estereotipados y contraestereotipados fue mayor cuando la raza se hizo saliente –dos primeras condiciones–, independientemente de la meta del perceptor.

Algunos estudios, no obstante, sí han neutralizado la aplicación del estereotipo cuando se destinan recursos conscientes a su inhibición. El mismo estudio de von

Hippel et al. (2000) halló que los jóvenes adultos eran capaces de inhibir los efectos de las representaciones ante el conocimiento de la expectativa del experimentador de ignorar la información categorial en el momento de realizar juicios sobre la inteligencia de las dianas. Por su parte, Kawakami et al. (2002) presentaron a los participantes una serie de fotografías asociadas a rasgos estereotípicos y contraestereotípicos, y entrenaron a una parte de ellos en la negación de las asociaciones estereotipadas y la afirmación de las contraestereotipadas. En una medida posterior de estereotipia implícita, los participantes entrenados produjeron niveles más bajos de estereotipia implícita que los participantes no entrenados. En otra investigación, Dijksterhuis et al. (2000) advirtieron a una parte de los participantes, antes de realizar una tarea de memoria, que se les había activado su estereotipo sobre las personas mayores y que esto podía afectar a su rendimiento en la tarea de memoria. Los resultados mostraron que en esta condición experimental se eliminó la influencia de la estimulación activadora. Es decir, el hecho de que los participantes ganaran conciencia sobre la influencia de la representación activada facilitó el control de los efectos de ésta (véase también Bargh y Chartrand, 2000).

En otro trabajo, Monteith et al. (1998) encontraron que los efectos de rebote que suceden a los intentos conscientes de supresión del estereotipo no se confirman en participantes que puntúan bajo en prejuicio, ya que éstos disponen de pensamientos o creencias igualitarias que reemplazan a los estereotipados. Esta conclusión sería consistente con la de Gordijn, Hindriks, Koomen, Dijsterhuis y Knippenberg (2004), quienes hallaron efectos de hiperaccesibilidad de los pensamientos suprimidos, mayor autocontrol y un decremento de recursos reguladores después de la supresión consciente del estereotipo, pero sólo en los participantes con una escasa motivación interna para la supresión. Luego, en estos dos últimos trabajos, la motivación para responder sin prejuicio desempeña una función moduladora relevante en los efectos de la supresión consciente de pensamientos estereotipados. El prejuicio podría, sin embargo, interactuar con la conciencia sobre los efectos de la activación de los estereotipos. Los resultados de Lepore y Brown (2002) mostraron efectos de contraste en los participantes que tenían alguna conciencia sobre los vínculos entre los estímulos activadores y una tarea posterior de formación de impresiones: quienes puntuaban alto en prejuicio emitieron juicios menos negativos, mientras que quienes puntuaban bajo produjeron juicios más negativos.

Otra variable moduladora que podría llegar a eliminar los efectos de rebote de la supresión es la autoafirmación. Koole y van Knippenberg (2007) llegan a la conclusión de que la autoafirmación puede potenciar el autocontrol después de encontrar en su experimento que los participantes a los que se proporcionó feed-back positivo de personalidad después de una tarea de supresión no experimentaron una mayor accesibilidad y uso del estereotipo como efecto de ésta, mientras que no ocurrió lo mismo en aquellos participantes que no recibieron un feedback autoafirmante, en los que sí se observó la hiperaccesibilidad y el uso de pensamientos estereotipados. Los autores interpretan este resultado en el marco de distintos enfoques motivacionales de la supresión de pensamientos, contribuyendo a evidenciar cómo un factor motivacional ajeno a la tarea de supresión puede también contribuir al autocontrol.

Tabla 5

Estereotipicismo de las descripciones en una tarea de formación de impresiones en función de la supresión del estereotipo y del feedback de personalidad proporcionado (Koole y van Knippenberg, 2007, p. 675)

	Feedback de personalidad			
	Neutral		Positivo	
	M	*DT*	*M*	*DT*
Sin supresión de estereotipo	4.81	1.41	4.57	1.51
Con supresión de estereotipo	6.23	.59	4.87	1.69

Sin embargo, aunque con determinadas manipulaciones experimentales los esfuerzos conscientes de los perceptores hayan limitado el uso de sus estereotipos, lo cierto es que parece confirmarse que la representación estereotipada, en general, gana en accesibilidad en las tareas de juicio interpersonal o de memoria social (evocación o reconocimiento de información consistente o inconsistente con el estereotipo). El hecho de que el participante incremente su conciencia acerca de parte del contenido del estereotipo puede hacer que éste sea más accesible en el momento de recuperar la información sobre los individuos estereotipados, y que la información consistente con el estereotipo esté más disponible en la memoria de los sujetos (Dumont et al., 2003; Macrae, Bodenhausen, Milne y Jetten, 1994; Macrae, Bodenhausen, Milne y Wheeler, 1996; Rodríguez y Rodríguez, 2000; Sherman, Stroessner y Deguzman, 1997; Wegner, 1994). Esto es así, en gran medida, porque los individuos que tienen la meta

de inhibir la operatividad de su estereotipo van a prestar más atención a la información individual que es percibida como consistente con el estereotipo. Incluso aunque inicialmente sean capaces de inhibir la aplicación del estereotipo, éste puede llegar a condicionar aún más los juicios posteriores (Macrae et al., 1994; Wyer, Sherman y Stroessner, 1998) y la conducta (Follenfant y Ric, 2010) de lo que lo hacía antes de la supresión del esquema. Dumont et al. (2003) llegaron a estas mismas conclusiones analizando la interacción de los participantes con un miembro de un grupo estereotipado (i.e., peluqueras), y comprobaron cómo los perceptores a los que se les pidió que suprimieran sus pensamientos estereotipados no utilizaron la representación previa para seleccionar las preguntas que iban a formular a una peluquera a través de una intranet. Sin embargo, las impresiones posteriores sobre las peluqueras que habían dado respuestas consistentes con el estereotipo fueron más radicales que las del grupo de control. En este mismo caso, los supresores evaluaron más estereotipadamente al grupo de las peluqueras que los participantes del grupo de control. Luego la estrategia supresora tiene efectos semejantes cuando se utiliza en contextos interactivos que en situaciones no interactivas.

Por su parte, Follenfant y Ric (2010) han evidenciado cómo los efectos de rebote se producen también sobre la conducta. Después de tareas de supresión en relación con el estereotipo sobre los deportistas y las personas mayores, los participantes rindieron peor en una tarea matemática y en una motriz, respectivamente. La representación sobre los deportistas contiene la característica de rendimiento deficiente en matemáticas, mientras la existente sobre las personas mayores incluye el rasgo de motricidad lenta. Pues bien, los intentos de supresión de ambas creencias estereotipadas tuvieron el efecto de intensificar ambas características en la propia conducta del perceptor.

Laura Smart y Daniel Wegner (1999) interpretaron estos resultados sobre los efectos de la supresión de los estereotipos en el marco de un modelo que Lane y Wegner (1995) ya habían formulado anteriormente: el modelo de la preocupación por el secreto (véase también Smart y Wegner, 2000). Según este modelo, los intentos por ocultar un secreto activan un conjunto de procesos cognitivos que desembocan en un pensamiento obsesivo sobre el secreto. Smart y Wegner (1999) estudian los efectos de la supresión llevada a cabo por la propia persona estereotipada en su intento por ocultar el estigma en la interacción social. En sus estudios encontraron que quienes

querían ocultar un estigma intentaban suprimir los pensamientos sobre dicho estigma, al tiempo que se incrementaba la accesibilidad inconsciente de los pensamientos que pretendían suprimir, y, consiguientemente, aumentaba también la cantidad de estos pensamientos. Es posible, por tanto, que operen mecanismos cognitivos semejantes en quienes están motivados para suprimir con esfuerzo un estereotipo sobre un exogrupo, y en quienes están motivados para ocultar un estereotipo sobre el grupo al que pertenecen.

Realmente, la literatura sobre supresión de pensamientos es muy amplia y no sólo abarca el dominio de la estereotipia y el prejuicio, sino otros muchos fenómenos psicológicos (reacciones emocionales, memoria, psicopatología, etc.). Wenzlaff y Wegner (2000) revisaron la investigación sobre los efectos paradójicos de la supresión de pensamientos, y resumieron las perspectivas teóricas en torno a las que se agrupan los distintos estudios en estas cuatro: (1) asociaciones entre el pensamiento no deseado y diversos distractores sobre los que el perceptor no puede mantener la atención; (2) la interrupción de la meta: cuando una persona no tiene éxito en el logro de la meta de suprimir un pensamiento, éste se convierte en más persistente; (3) el papel de la metacognición: las creencias, expectativas y juicios sobre los propios procesos y productos mentales contribuyen de diferentes formas a la eficacia de la supresión de pensamientos; y (4) la teoría del proceso irónico (Wegner, 1994): junto a un proceso operativo de tipo intencional que busca pensamientos relacionados con el estado preferido, se da un proceso irónico de monitorización o de vigilancia de tipo inconsciente que busca contenidos mentales que indiquen el fracaso del estado deseado (el fracaso en la supresión es una pieza importante en la estrategia identificada por esta teoría [Page, Locke y Trio, 2005]). Cuando el proceso operativo finaliza voluntariamente o es interrumpido por demandas cognitivas, el proceso de monitorización continúa, potenciando la sensibilidad de la mente a pensamientos no deseados. En el área de investigación sobre estereotipos, Wenzlaff y Wegner (2000) confirman el apoyo a la predicción paradójica de que la supresión de los estereotipos conduce a un uso mayor de los mismos, al menos después de que la tarea de supresión ha sido abandonada. Por otra parte, es más probable que aparezcan efectos irónicos cuando los recursos cognitivos son escasos. No obstante, cuando se cuenta simultáneamente con recursos cognitivos y motivación para no aplicar los estereotipos, se reducen los efectos de los esquemas sobre los procesos de formación de impresiones (Wyer et al., 2000).

Por último, los efectos irónicos también pueden ser aliviados por factores culturales. Zhang y Hunt (2008) evidenciaron los efectos de rebote en una cultura individualista (la norteamericana), pero no en un contexto colectivista (el chino). Una interpretación plausible de este resultado se basaría en una mayor capacidad de inhibición de los participantes colectivistas, entrenados en su proceso de socialización en el control de sus creencias, deseos y emociones. Es decir, estas personas habrían desarrollado una mayor competencia en materia de supresión de pensamientos no deseados.

4.2.3. *La desautomatización de la activación y uso de estereotipos y prejuicios*

Margo Monteith ha mostrado cómo determinados mecanismos autorreguladores pueden llegar a desautomatizar los procesos implicados en la activación y uso de estereotipos, si bien restringe estos mecanismos a las personas que puntúan bajo en prejuicio (Monteith, 1993; Monteith y Mark, 2005; Monteith y Voils, 2001; Monteith, Voils y Ashburn-Nardo, 2001). En éstas, una respuesta prejuiciada discreparía del ideal de conducta en la situación en la que se produce la respuesta. Si la persona baja en prejuicio se da cuenta de esta discrepancia, pueden aparecer sentimientos de culpa o autoevaluaciones aversivas que motivarían al individuo a evitar estas discrepancias en el futuro. Al mismo tiempo, se incrementaría la atención sobre los estímulos relevantes para la discrepancia, y también sobre el yo con el objeto de controlar sus respuestas en las situaciones en las que se generó esta discrepancia.

Bodenhausen et al. (2009) comienzan su revisión acerca de la inevitabilidad de prejuicios y estereotipos automáticos, recordando que un gran número de estudios han mostrado la importancia de de las diferencias individuales en la activación automática de estereotipos. Dichos autores recogen, entre otros, el trabajo de Kawakami, Dion y Dovidio (1998), quienes demostraron empíricamente la afirmación anterior pudiendo ésta ser interpretada de dos modos. La primera de las interpretaciones que esgrimen los autores consiste en la posibilidad de que las personas con un nivel bajo de prejuicio simplemente no posean asociaciones estereotípicas automáticas, o bien, en segundo término y coincidiendo con la idea recogida por Monteith y Voils (2001), es posible que dichas personas, con un nivel de prejuicio mínimo, hayan llegado a obtener una elevadísima habilidad suprimiendo la activación automática del sesgo intergrupal.

Según esta última posibilidad, se generarían indicios o entradas (*cues*) para el control, que serían las que estarían presentes en la situación de la discrepancia. Estas pistas se asocian a la respuesta estereotipada y a los sentimientos de culpa, y, cuando se encuentran en situaciones posteriores, funcionan como una especie de señales de alarma que indican que se corre el peligro de dar una nueva respuesta estereotipada. En estos casos se activa el sistema de inhibición conductual, ralentizando el proceso de generación de la respuesta, con el resultado final de la evitación de la respuesta estereotipada y su sustitución por una respuesta alternativa. Esta secuencia podría llegar a rutinizarse, de tal manera que al final se atrofian las asociaciones automáticas que inicialmente dieron lugar a la respuesta prejuiciada (véase revisión en Monteith y Mark, 2005).

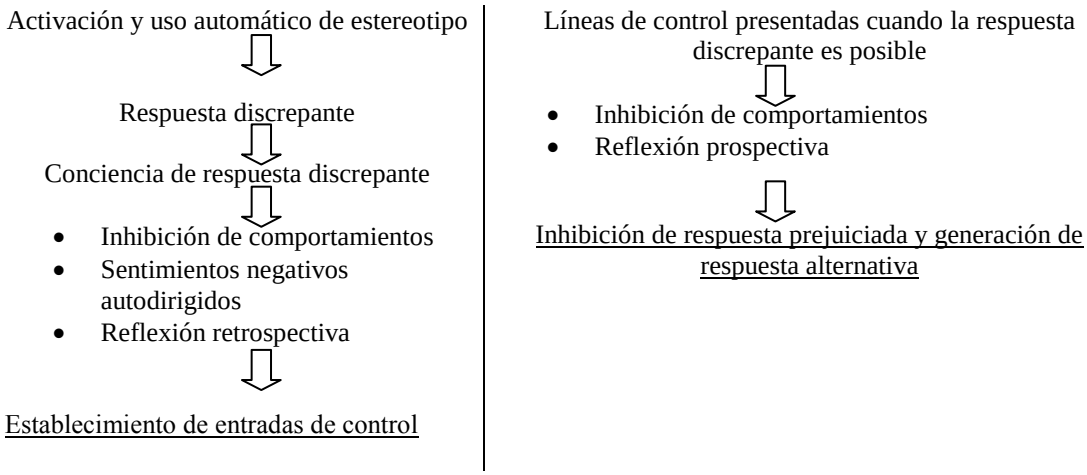


Figura 33. Un modelo de autorregulación de respuestas prejuiciadas (Monteith y Mark, 2005, p. 133).

Olson y Fazio (2006) han propuesto un mecanismo desautomatizador diferente basado en condicionamiento evaluativo. Parten del supuesto de que una actitud puede ser cambiada sin ningún esfuerzo a través de un aprendizaje evaluativo no consciente. En su investigación, los participantes fueron expuestos a asociaciones de estímulos condicionados con estímulos no condicionados –específicamente, pares de imágenes Blanco-negativo y Negro-positivo–. Los resultados del grupo experimental mostraron que la actitud activada automáticamente hacia los negros no fue tan negativa en una medida de *priming* como la del grupo de control, a pesar de que los participantes no tenían conciencia de las asociaciones de imágenes –y también palabras– mostradas.

Incluso en un tercer experimento se demostró que seguía persistiendo una diferencia en el sentido señalado después de haber transcurrido dos días desde la fase de condicionamiento. Olson y Fazio concluyen que existe un cambio en las asociaciones implícitas entre el objeto de actitud y determinadas creencias y evaluaciones, y no en la construcción del objeto de juicio.

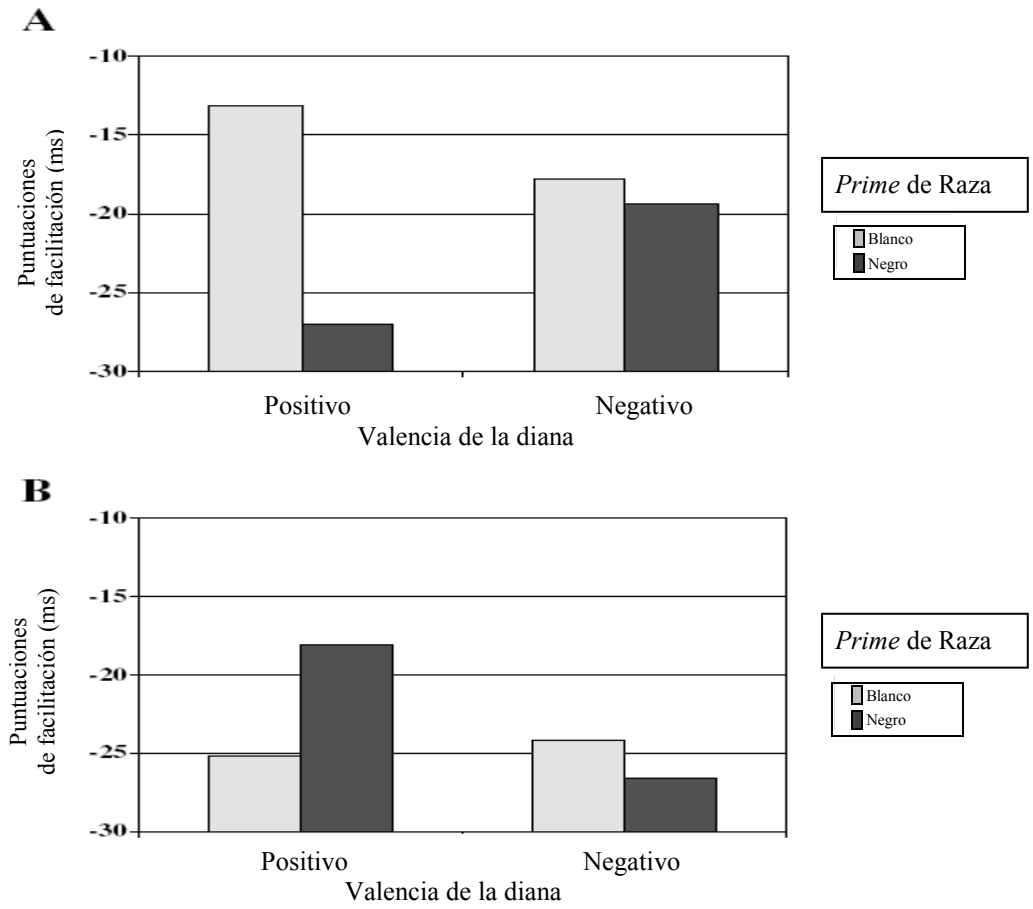


Figura 34. Interacción de la raza de la persona-estímulo y la valencia de la diana para la condición control (A) y la experimental (B) (Olson y Fazio, 2006, p. 428).

Nota: Los gráficos hacen referencia a los resultados del segundo experimento. Las cifras más elevadas reflejan mayor facilitación.

4.2.4. *El control de la atención puede inhibir la activación de los estereotipos*

Otra estrategia que también aparece en la literatura sobre control del sesgo intergrupal implícito se basa en la modulación de la activación de los estereotipos cambiando el foco de atención (véanse revisiones en Blair, 2001, 2002). Es decir, cuanta menor sea la atención que se preste a los indicios relacionados con las

representaciones estereotipadas, menos probable será que se activen éstas y que, por tanto, sesguen los productos cognitivos, motivacionales y conductuales. Nuevamente, la inevitable activación de los estereotipos que supone el modelo de Devine (1989) se ve aquí retada.

Una de las líneas clásicas de investigación dentro de este apartado es la que analiza la ocupación o sobrecarga cognitiva como un factor inhibidor de la activación estereotípica. Por ejemplo, Gilbert y Hixon (1991) hallaron que la ocupación cognitiva (*cognitive busy-ness*) convierte en menos probable la activación estereotípica, pero no la aplicación representacional, que se ve incrementada. En su investigación, un experimentador asiático mostraba en tarjetas fragmentos de palabras que debían ser completadas. Supuestamente, algunas de estas palabras caracterizaban a los asiáticos. Pues bien, en una condición de sobrecarga cognitiva, en la que los participantes debían repetir un número de ocho cifras mientras ejecutaban la tarea, se completaron palabras menos estereotipadas que en la condición en la que los participantes tenían disponibles sus recursos cognitivos, a pesar de que ambos grupos recordaron con facilidad que la persona que mostraba las tarjetas era asiático. Los autores deducen que el estereotipo sobre los asiáticos no era automáticamente activado en los participantes cognitivamente ocupados. Parece que el hecho de concentrar los recursos atencionales en una tarea convierte en menos probable la activación automática de los estereotipos[75].

La evidencia aportada por Collier y Shaffer (1999) apoya la correlación entre carga cognitiva y estereotipia. En su experimento, a los participantes, previamente clasificados como bajos o altos en prejuicio, se les presentaban en un póster las credenciales de cuatro candidatos (dos blancos y dos afroamericanos, con foto y texto incluido) para dos puestos en una organización de fútbol americano (uno de manager general y otro de entrenador). El perfil del manager estaba más integrado por habilidades intelectuales, mientras que el del entrenador exigía más agresividad. Supuestamente, cada uno de estos rasgos formaría parte, respectivamente, del

[75] Como han señalado algunos autores (e.g., Schneider, 2004), es posible que otros estereotipos más enraizados en la cultura americana (e.g., los afroamericanos) se activen con un nivel más elevado de automaticidad que el estereotipo sobre los asiáticos en condiciones adversas. Por otra parte, cuando la reducción de recursos cognitivos no es simultánea al *priming* racial, la activación automática puede mantenerse, tal como sugiere el trabajo de Govoun y Payne (2006). Estos autores comprobaron que los recursos de autorregulación también decrecen después de haber sido utilizados durante un tiempo prolongado. En este momento la capacidad consciente de autocontrol sobre las respuestas sesgadas es menor, pero los sesgos automáticos se mantienen.

estereotipo sobre los blancos y los afroamericanos. La tarea consistía en seleccionar para cada puesto un candidato como el preferido, y ordenar los otros tres según su ajuste al perfil de cada trabajo. Existían dos condiciones diferentes de carga cognitiva. En una de ellas se daban 90 segundos a los participantes para cumplimentar la tarea, y en otra, 180 segundos (en la discusión se informa sobre la ampliación del experimento mediante la adición de una tercera condición de 45 segundos). Los resultados mostraron que cuando los juicios se emitían bajo una alta presión de tiempo disponible (90 ó 45 segundos), la selección de los candidatos no estaba sesgada por la raza, sino que se basaba en las capacidades de los candidatos, mientras que cuando se disponía de más tiempo aparecía una tendencia a favorecer a los blancos para la posición de manager y a los afroamericanos para la de entrenador. Este sesgo racial no estuvo determinado por los niveles de prejuicio de los participantes. Los autores interpretan los resultados a favor del modelo de Gilbert y Hixon (1991) y concluyen que la ocupación cognitiva correlaciona negativamente con la activación del estereotipo.

Los resultados de Yzerbyt et al. (1999) también pueden interpretarse en el sentido postulado por el modelo de Gilbert y Hixon (1991). Los tres experimentos de Yzerbyt y sus colegas (1999) mostraron que la sobrecarga cognitiva debilitó la capacidad de los participantes para rechazar la información contraestereotípica, por lo que mostraron niveles más elevados de cambio del estereotipo que los perceptores con recursos cognitivos suficientes para procesar esta información. En este último caso, la tendencia consistió en el mantenimiento del estereotipo y la exclusión de los individuos no consistentes, que fueron conceptuados como excepciones del grupo. No obstante, los autores no creen que estos resultados sean incompatibles con los de la investigación que confirma una correlación positiva entre la ocupación cognitiva y la activación y uso del estereotipo, sino que más bien habría que considerar diferencias entre los experimentos correspondientes a estas dos líneas en cuanto a la interacción entre la saliencia de la evidencia no esperada y la facilidad de los perceptores para reconocer la información no consistente.

En efecto, diversos estudios han mostrado que la ocupación cognitiva se relaciona positivamente con la estereotipia (e.g., Blair y Banaji 1996; Bodenhausen y Lichtenstein, 1987; Bodenhausen y Wyer, 1985; Pratto y Bargh, 1991; Wyer et al., 2000; en relación con la aplicación del estereotipo, también Gilbert y Hixon, 1991; Wegener et al. 2006; véanse revisiones en Hilton y von Hippel, 1996; Macrae y

Bodenhausen, 2000) y con la evaluación asociada (Crisp, Perks, Stone y Farr, 2004), de la misma forma que el modelo de Anderson y Lindsay (1998) predecía la relación negativa entre los recursos cognitivos y el matenimiento de la categoría. En los experimentos de Yzerbyt y sus colegas (1999), los participantes eran plenamente conscientes de las discrepancias entre la categoría y las dianas, mientras que en otros experimentos los perceptores se encuentran desbordados por la información y pueden carecer de los recursos o de la motivación para examinarla. Una posibilidad diferente que observamos en los experimentos de Yzerbyt es que los estereotipos que incluyeron en sus procedimientos metodológicos (ingenieros informáticos y "archiveros") no tenían la consistencia y fortaleza cultural que poseen otras representaciones sociales, como las de etnia, género o clase social. Según este escenario, los participantes con sobrecarga cognitiva estarían más dispuestos a cambiar un estereotipo "blando" que una representación social "dura", mientras que la evidencia desconfirmadora tendría un poder diagnóstico mayor en el caso de los estereotipos "duros" que de los blandos cuando los perceptores poseen los recursos cognitivos necesarios para procesar la información y, además, están motivados para procesar la información contraestereotípica. Esta sería nuestra hipótesis para reconciliar los resultados particulares de Yzerbyt y sus colegas (1999) con otros trabajos que muestran la tendencia contraria[76].

El caso es que ni Gilbert y Hixon (1991) ni Yzerbyt et al. (1999) manipulan la motivación de los participantes, y este parece ser un factor más poderoso que la ocupación cognitiva en el proceso de activación del estereotipo. Así, Hilton y von Hippel (1996) revisaron algunos trabajos que indicaban que la activación de los estereotipos apenas necesita recursos cognitivos cuando los perceptores están motivados para estereotipar a los otros, pero si no existe esta motivación, el estereotipo no se activará, al menos en tareas de juicio caracterizadas por la ocupación cognitiva.

[76] Esta predicción puede verse apoyada por los estudios acerca de los efectos de la accesibilidad del conocimiento sobre los procesos inferenciales. Stapel y Koomen (2000) comprueban que la amplitud e intensidad evaluativa de un estímulo activador influyen sobre el nivel de inclusividad de las inferencias, así como sobre su carácter evaluativo. Desde esta perspectiva, se podría considerar que un estereotipo evaluativamente débil –como cualquiera de los que utilizan Yzerbyt et al. (1999)– no implica tanto al perceptor en el proceso de interpretación de la información sobre la que va a formar una impresión o emitir juicios, ya que se trata de una representación evaluativamente no extrema –aunque de una notable amplitud, como suele suceder con la mayoría de los estereotipos–. Es posible que en esta situación los perceptores estén preconscientemente más dispuestos a cambiar sus representaciones. Por otra parte, Hilton y von Hippel (1996) señalan en su revisión que es posible que los estereotipos no lleguen a activarse en condiciones de ocupación cognitiva si los perceptores no están motivados para estereotipar a los demás.

Luego cuando los perceptores no disponen de recursos atencionales es probable que no se activen automáticamente sus estereotipos, siempre que previamente no estén motivados para estereotipar a miembros de otros grupos sociales. Si además se poseen expectativas contraestereotípicas, esto es aún más cierto. Incluso con elevadas demandas cognitivas (SOA de 250 ms[77]) se ha encontrado que los participantes con intenciones contraestereotípicas pueden tener algún control sobre el proceso, y éste es aún mayor cuando se dispone de recursos cognitivos (Blair y Banaji, 1996).

En otras áreas de investigación se ha probado la importancia de contar con recursos cognitivos suficientes para procesar la información individualizada y no llevar a cabo un procesamiento basado exclusivamente en la categoría. Este es el caso de los estudios sobre la accesibilidad de constructos, en los que los estímulos activadores condicionan los juicios sobre las dianas de un modo asimilador (e.g., Bargh y Pietromonaco, 1982), pero en los que también se han demostrado efectos de contraste entre los juicios y el estímulo activador (véase una revisión en Glaser y Banaji, 1999). El contraste ocurre especialmente cuando el perceptor tiene alguna conciencia sobre la influencia potencialmente sesgante del estímulo activador (Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000; Lepore y Brown, 2002), o bien cuando cuenta con los recursos cognitivos y la motivación suficiente para reconocer o recordar este estímulo, aunque Glaser y Banaji (1999) también obtienen indicios a favor de estos efectos de contraste o efectos inversos de la activación en juicios automáticos (SOA de 150 ms). El carácter extremo del estímulo activador sería la variable moduladora responsable de este fenómeno no consciente. El efecto inverso de activación es interpretado por estos investigadores como un resultado de la motivación para ser precisos, manifestada en la intención de evitar el sesgo. Por el contrario, con estímulos activadores de carácter moderado se hallan efectos automáticos de asimilación. La serie experimental de Glaser y Banaji demuestra en ambos casos la automatización de la evaluación (nivel 4 de la figura 5). En todo caso, del trabajo de estos autores se desprende la importancia de disponer de recursos cognitivos –entre otros, de capacidad

[77] El SOA (*stimulus onset asynchrony*) es el tiempo que transcurre entre la presentación del estímulo activador (*prime*) y el estímulo-diana (*target*) en los paradigmas de activación, que son procedimientos clásicos para investigar procesos automáticos. En estos paradigmas se supone que el control consciente es posible sólo después de que han transcurrido 600 ms (o 500 ms, según el umbral establecido por Neely [1977]) entre la presentación del estímulo activador y un segundo estímulo sobre el que el participante debe dar su respuesta (Moskowitz et al., 1999). Es decir, el procesamiento que tiene lugar con un SOA inferior a 500 ó 600 ms no puede ser conscientemente controlado. Este es el supuesto retado por la investigación de Blair y Banaji (1996).

de atención– para procesar la información individualizada, aunque también se pueda operar el control a nivel preconsciente en algunas situaciones. En el área de investigación sobre mantenimiento de estereotipos y prejuicios, esta es precisamente una de las conclusiones de Sherman et al. (2005), que identificaron una clara relación entre el nivel de prejuicio y el grado de atención y de codificación de la información inconsistente con el estereotipo, pero únicamente cuando existía una capacidad plena de procesamiento (véase la figura siguiente).

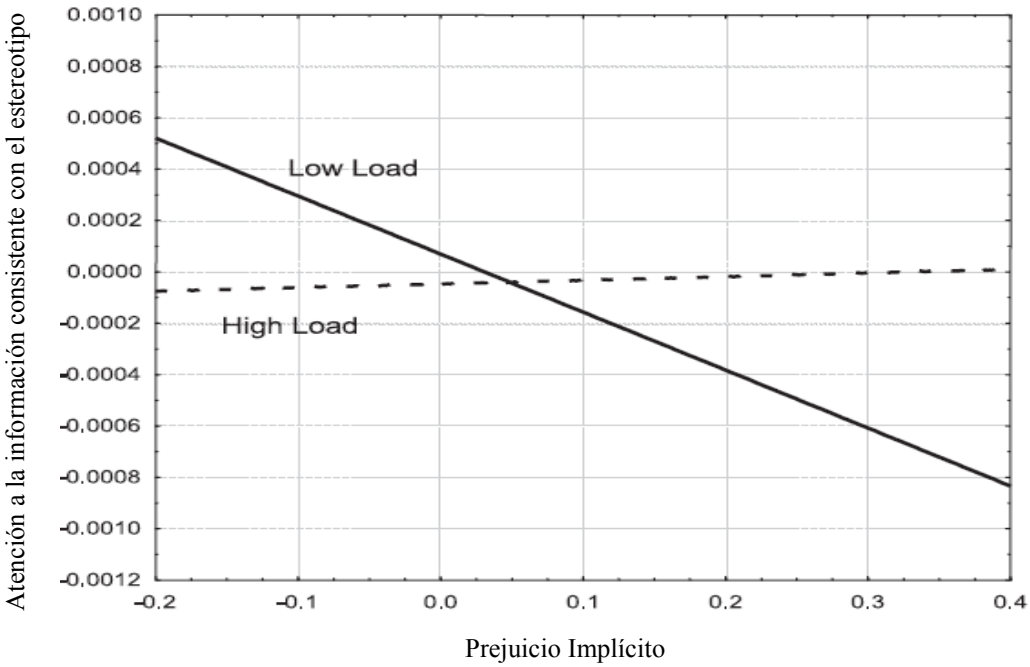


Figura 35. Líneas de regresión prediciendo la atención a la información consistente con el estereotipo como una función del prejuicio implícito y la carga cognitiva en el tercer experimento de Sherman et al. (2005, p. 618). Las puntuaciones más elevadas en el eje de ordenadas indican una mayor atención a la información consistente. Las puntuaciones más elevadas en el eje de abscisas indican una asociación relativamente más fuerte entre hombres de raza negra y negatividad.

Blair (2002) intentó resolver la discrepancia entre los estudios que muestran una relación positiva entre ocupación cognitiva y estereotipia, y aquellos que han hallado una asociación negativa. El hecho de que los estereotipos y los prejuicios operen automáticamente, sin necesidad de la participación consciente y atencional por parte del perceptor, no significa que la atención no pueda influir sobre la estereotipia automática. De hecho, Blair revisa algunos estudios de los que parece deducirse que la falta de atención puede incluso reducir la activación del estereotipo, como también se

concluye en trabajos que se han revisado aquí (Collier y Shaffer, 1999[78]; Gilbert y Hixon, 1991; Yzerbyt et al., 1999). Es decir, los perceptores pueden influir sobre la estereotipia automática alterando su foco de atención, y si éste se aleja de la información que se encuentra potencialmente relacionada con la representación, el estereotipo no tiene por qué activarse.

4.2.5. *La activación de disposiciones mentales ("mindsets")*

Otra posibilidad de control de la activación del sesgo intergrupal viene dada por la inducción de disposiciones mentales. Así, Sassenberg y Moskowitz (2005) demostraron que los participantes son capaces de inhibir la activación de asociaciones estereotipadas después de haber sido estimulada la activación de la creatividad. Esta intervención basada en *priming* tenía como objetivo la inducción de la disposición mental a pensar de modo diferente. A diferencia de la investigación sobre supresión de estereotipos, que utiliza el pensamiento intencional, consciente, para suprimir las creencias estereotipadas –al que le siguen, en un buen número de ocasiones, efectos de rebote–, la intervención basada en *priming* consigue los resultados previstos y, además, éstos son generalizables o transferibles (los participantes inhiben automáticamente la activación de cualquier clase de asociación estereotipada).

Siguiendo con esta idea de disposición mental o "mindset", Sassenberg et al. (2007) han mostrado cómo la activación de un estado de mental de competición –tanto a través de la evocación de una experiencia de competición como mediante la participación en una competición– incrementa el prejuicio, incluso en relación con exogrupos que no están implicados en la situación competitiva. Los autores descartan empíricamente posibles mediadores afectivos y, por tanto, sugieren la actuación de mecanismos cognitivos en la producción de este fenómeno.

4.2.6. *El entrenamiento en conductas de aproximación*

Kawakami et al. (2007) han evidenciado la relación de las conductas de aproximación con el prejuicio implícito y con las conductas no verbales en

[78] Como se ha asegurado anteriormente, a pesar de que Collier y Shaffer (1999) relacionan la activación del estereotipo con la presión temporal, creemos que el primer término de esta asociación se refiere más bien a la aplicación o uso de la representación, y no a la activación.

interacciones raciales. Particularmente, muestran que los participantes que son entrenados tanto supraliminal como subliminalmente en conductas de aproximación (tirar de un *joystick* hacia ellos al ver caras de personas negras, responder a la palabra "approach" al ser expuestos subliminalmente a estas caras, o ser instruidos explícitamente para aproximarse a estas personas) mejoran en sus actitudes implícitas hacia la categoría social de los "negros" –se redujeron los efectos IAT–. Incluso el entrenamiento subliminal llegó a modificar la conducta no verbal en un contexto interactivo. Aquellos participantes entrenados para aproximarse a rostros de personas negras, presentados subliminalmente, redujeron la distancia interpersonal y orientaron su cuerpo más directamente hacia el compinche negro en una situación de interacción, y esto lo hicieron en una medida significativamente mayor que aquellos participantes entrenados para evitar a las personas negras y aproximarse a los blancos, y que aquellos entrenados para responder de manera neutral.

La misma estrategia se ha mostrado también efectiva cuando se ha pretendido el acercamiento hacia un objeto no social. Así, Kawakami, Steele, Cifa, Phills y Dovidio (2008) lograron que mujeres con una identificación inicial baja con las matemáticas incrementaran dicha identificación después de un entrenamiento de aproximación.

4.2.7. *La activación de constructos alternativos*

Ante la presencia de estímulos o pistas situacionales potencialmente relevantes para las representaciones estereotipadas, en algunos estudios se han inducido constructos contraestereotípicos para controlar la activación automática de los estereotipos. Las expectativas, metas y normas de los perceptores**,** el yo, y el imaginario contraestereotípico se encuentran entre las estructuras que han demostrado poseer algún control autorregulador. De hecho, en el proceso de desautomatización de la activación y uso de estereotipos descrito por Monteith (Monteith y Mark, 2005; Monteith y Voils, 2001), los sujetos bajos en prejuicio experimentaron una discrepancia porque en la situación en la que emitían la respuesta estereotipada se activaban sus creencias sobre cómo deberían haberse comportado. El contraste consciente entre la respuesta y las creencias se halla en el inicio del proceso de desautomatización (véase también Czopp, Monteith y Mark, 2006).

Veamos a continuación alguna evidencia relevante sobre la capacidad autorreguladora de diferentes tipos de constructos. Blair y Banaji (1996) manipularon las **expectativas** previas de los participantes sobre las asociaciones *prime-target* (estereotipadas *vs.* contraestereotipadas). Sus resultados mostraron que la activación del estereotipo fue menor en los participantes en los que se indujeron asociaciones contraestereotipadas, especialmente cuando disponían de recursos cognitivos (SOA de 2000 ms). Pero aun en la situación en la que los recursos cognitivos eran escasos (SOA de 250 ms) no se demostró un efecto de activación estadísticamente significativo en los participantes con expectativas contraestereotipadas.

Junto a las expectativas, las **metas** han demostrado suficientemente su potencial de control. Macrae y Johnston (1998) pusieron de manifiesto la importancia de las metas y de las características contextuales como factores autorreguladores. La capacidad de ejercer este control la aplicaron a la elicitación de conductas automáticas. Lo que hicieron en sus dos experimentos fue estimular la activación del constructo "amable" (helpfulness) mediante un supuesto test lingüístico (Scrambled Sentence Test) en el que los participantes del grupo experimental tenían que formar frases. A continuación, tanto a los participantes del grupo experimental como a los del grupo de control se les situaba en un contexto en el que se podía activar automáticamente una conducta de ayuda (ayudar a la experimentadora a recoger varias cosas que se le caían al suelo), al mismo tiempo que existía, para una parte de los participantes de ambos grupos, algún factor contextual que podía inhibir la conducta de ayuda (bolígrafos a los que se les salía la tinta en el experimento 1, y prisa por llegar a una sesión en el experimento 2). Pues bien, cuando no existía este factor contextual, los participantes en los que se había activado el constructo "amabilidad" ayudaron con más frecuencia que aquellos en los que se no había activado. Sin embargo, ante un inhibidor situacional, las diferencias desaparecieron. Macrae y Johnston aclaran, en primer lugar, que la activación de la conducta automática es una consecuencia normal del funcionamiento cognitivo. En segundo lugar, en un contexto determinado pueden activarse distintas estructuras cognitivas o esquemas de acción que compiten por prevalecer sobre la decisión final (véase también Kunda y Spencer, 2003).

La meta del control de la acción es prevenir la elicitación de una conducta contextualmente no deseada. De esta forma, los efectos conductuales automáticos (e.g., se puede pensar en los esquemas de acción vinculados a los estereotipos) pueden

ser suprimidos si se encuentra presente un número suficiente de fuertes indicios inhibitorios, tanto internos como externos (e.g., en el caso de la estereotipia, metas altruistas o relacionadas con la justicia y la igualdad, y la presencia de una cantidad importante de miembros del grupo minoritario en el contexto interactivo, respectivamente). Luego, de forma coherente con los resultados de Blair y Banaji (1996) y de otros trabajos que se revisarán más tarde (Álvarez, 2005a; Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011), de las conclusiones de Macrae y Johnston (1998) se derivaría que los efectos automáticos que pueden tener los estereotipos y prejuicios sobre la generación de conductas consistentes con ellos (Bargh, Chen, et al., 1996; Chen y Bargh, 1997, 1999[79]; Dijksterhuis y van Knippenberg, 1998, 2000; Dijksterhuis, Aarts, et al., 2000; Dijksterhuis et al., 2001; Kawakami et al., 2002; véanse también revisiones en Bargh, 1999; Bargh y Chartrand, 1999; Dasgupta, 2004; Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007) pueden quedar inhibidos por factores situacionales[80] o por estructuras cognitivas de nivel más elevado que las representaciones estereotipadas (véase también el modelo Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio de Crandall y Eshleman, 2003). El modelo de Kunda y Spencer (2003), anteriormente citado, también predice la capacidad que tienen las metas para inhibir o potenciar la activación y aplicación de los estereotipos. Una interpretación semejante se podría derivar de los resultados de Livingston (2002), que encontró que la conducta automática de imitación queda inhibida cuando la persona-estímulo pertenece a un grupo estereotipado (obesos) y, además, la conducta imitable se halla relacionada con el contenido del estereotipo (ingesta de helado). Aunque la autora no investigara los mediadores potenciales del fenómeno, es posible que algún motivo de autoimagen inhibiera la elicitación de la conducta automática por la mera percepción de ella.

---

79 Aunque John Bargh pone el acento en el carácter automático de la vida mental, no excluye la importancia que tienen las metas y los motivos en la producción de la conducta. Sin embargo, concibe las metas como representaciones cognitivas que también pueden llegar a automatizarse ante características ambientales (Bargh y Chartrand, 1999; Bargh y Ferguson, 2000).

80 La manipulación de las situaciones también puede incidir en los niveles de activación automática del estereotipo. Esta es una estrategia –la exposición a información inconsistente– que se ha empleado con frecuencia en los modelos de cambio explícito del estereotipo (e.g., Weber y Crocker, 1983; Hewstone et al., 1994, 2000; Johnston y Hewstone, 1992; Johnston et al., 1994), pero que ha sido poco utilizada en estudios con medidas implícitas. Blair (2001, 2006) revisa algunos trabajos que apuntan hacia la posibilidad de que la información contraestereotípica vívida pueda debilitar la activación del estereotipo.

La importancia de las metas en la activación de los estereotipos y prejuicios también ha sido mostrada midiendo la actividad neuronal y contrastando los resultados de estas medidas con los de pruebas de tiempos de reacción. Concretamente, se ha evidenciado que la actividad neural en la amígdala difiere en función de las metas, y que en ausencia de una meta de categorización social, la activación de la amígdala no difiere en respuesta a caras de miembros endogrupales y exogrupales (tarea no social de búsqueda visual) o no existe cuando se responde a caras de miembros exogrupales (meta de procesamiento individualizado de información social) (Wheeler y Fiske, 2005). Estos autores indican que la literatura previa ha mostrado que la activación en la amígdala es indicativa de la evaluación neural no consciente de una amenaza potencial relacionada con miembros no familiares de un exogrupo racial (en general, se trata de una región asociada a procesos afectivos automáticos, aunque se muestra más activa ante objetos hacia los que se mantiene una actitud negativa que ante los que se sostiene una actitud positiva [Lieberman, 2007, 2010])[81]. Los resultados que Wheeler y Fiske (2005) encontraron con la resonancia magnética realizada fueron coherentes con los de una prueba de tiempos de reacción que mostró que las fotografías de miembros exogrupales abreviaron los tiempos de reacción en la identificación de términos estereotipados solamente cando existía una meta de categorización social.

Dijksterhuis y Knippenberg (2000), en la misma línea de argumentación que Macrae y Johnston (1998), han mostrado una nueva estrategia para inhibir los efectos de los estereotipos sobre la conducta: **el autofoco**. Si los participantes centran su atención en algún aspecto de su conducta, se activarán opciones conductuales alternativas y, si una de estas opciones tiene un nivel de activación más elevado que el del estereotipo, quedará dificultada o eliminada la automatización de la conducta y, por consiguiente, la coherencia de ésta con la representación estereotipada que la precede. Dijksterhuis y Knippenberg logran eliminar los efectos automáticos de los estereotipos, tanto favorables como desfavorables, en las condiciones experimentales en las que los participantes desarrollan su tarea enfrente de un espejo (autofoco). Es decir, si durante el curso de la acción la atención se dirige hacia la propia conducta, produciéndose una conciencia metacognitiva de lo que se está haciendo, pueden llegar

[81] Adolphs (2006) ha corroborado que la amígdala no sólo está relacionada con los juicios sobre emociones, sino con un conjunto más amplio de capacidades mediante las que atribuimos estados mentales internos, intenciones, deseos y emociones a otras personas.

a suprimirse los efectos automáticos de la representación sobre esa conducta (Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000). Macrae et al. (1998) ya habían mostrado anteriormente que el autofoco podía inhibir la activación y aplicación del estereotipo. Estos autores creen probable que este fenómeno se deba a que se convierten en salientes las **normas personales** que desaprueban la estereotipia. Por ejemplo, en uno de sus experimentos encontraron, en una condición de autofoco, descripciones más estereotipadas sobre un político en participantes que aprobaban el hecho de estereotipar a la clase política que en aquellos participantes que no lo aprobaban. Luego el autofoco habría elevado la saliencia de las normas igualitarias que se oponen al fenómeno de la estereotipia. De acuerdo con este criterio, Dijksterhuis et al. (2007) recuerdan que la literatura sobre el control de la acción sugiere que las normas o metas activadas pueden inhibir otras tendencias de acción.

En general, la ejecución de acciones automatizadas queda entorpecida cuando se dedica atención consciente a su producción (véanse también las ventajas del procesamiento no consciente sobre la toma de decisiones en Dijksterhuis, 2004). Así se ha confirmado tanto en aquellos estudios en los que se instruye a los participantes para que focalicen su atención en sus producciones, como en aquellos otros en los que se desvía la atención de una manera menos explícita (véase revisión en Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000). Además de revisar estos trabajos, Dijksterhuis y sus colegas (2000) aportan los resultados de cuatro estudios. Los dos primeros son los mismos que los de Dijksterhuis y Knippenberg (2000), mientras que los dos últimos son novedosos.

Si además del efecto evidenciado, el contexto es público, aún resultará menos probable que el estereotipo y el prejuicio se activen y lleguen a aplicarse a causa del motivo de autopresentación. Incluso niños menores de 10 años pueden inhibir el sesgo endogrupal en condiciones de autofoco público (Rutland, Cameron, Milne y McGeorge, 2005), al menos cuando ya han interiorizado las normas sociales correspondientes. Pero aun en condiciones de baja internalización resulta posible llegar a controlar las actitudes intergrupales en una condición de potente autofoco público.

Otra condición en la que el autofoco refuerza la reducción del prejuicio es la de diferenciación intergrupal. Cuando se estimula en los participantes la activación de las diferencias intergrupales, una estrategia de autofoco o autoafirmación de rasgos

individuales o del grupo de pertenencia contribuye a reducir el prejuicio (Carpenter, Zárate y Garza, 2007). Incluso sin la presencia de la diferenciación intergrupal, el autofoco puede reducir la evaluación negativa del exogrupo, pero esta reducción se incrementa cuando se le añade aquélla.

El fenómeno evidenciado en los estudios que evalúan la eficacia de la **toma de perspectiva** en la reducción del prejuicio y la estereotipia puede tener un cierto paralelismo con el estudiado por Macrae et al. (1998), y por Dijksterhuis y Knippenberg (2000) que se acaba de citar[82]. De momento anticiparemos únicamente que la toma de perspectiva se basaría en el intento de aproximación cognitiva entre el yo y los miembros de grupos estereotipados, y entre el endogrupo y los exogrupos. Puesto que la toma de perspectiva se va a poner a prueba en la presente serie experimental, su marco conceptual se desarrollará en la última parte de esta sección de fundamentación teórica.

El **imaginario mental contraestereotípico** constituye otro tipo de representación que puede incrementar la accesibilidad de pensamientos no estereotipados. Blair (2001) ha revisado su propia investigación acerca de esta nueva estrategia que consistiría en el acto deliberado y consciente de construir una representación mental, vívida y realista, sobre una persona o grupo social. Los cinco experimentos de Blair, Ma y Lenton (2001) proporcionan evidencia consistente sobre la influencia de la imaginería mental en la reducción de los estereotipos implícitos de género. En la manipulación central de su experimentación, estas autoras pidieron a los participantes en una de las condiciones que imaginaran durante varios minutos cómo es una mujer fuerte, por qué se la considera fuerte, qué es capaz de hacer, y qué hobbies y actividades lleva a cabo. Diversos tipos de procedimientos y medidas sobre las asociaciones implícitas permitieron concluir que la influencia del imaginario mental contraestereotípico es real y generalizable. Este resultado se distancia, según las autoras, de los modelos tradicionales de estereotipia (e.g., prototipo, red asociativa) en la medida en que éstos conciben los estereotipos como estructuras cognitivas a largo plazo y muy estables. Los datos se sitúan más cerca de los modelos

[82] Sin embargo, los supuestos teóricos de la toma de perspectiva diferirían del enfoque del pluralismo cultural unido a la necesidad de distintitividad que apoyan los estudios de Zárate (Carpenter et al., 2007; Zárate, García, Garza y Hitlan, 2004; Zárate y Garza, 2002). En ellos, la evidencia sostiene que el hecho de que las diferencias intergrupales se hagan salientes contribuye en mayor medida a reducir el prejuicio que la estimulación de la activación de las semejanzas entre los grupos, especialmente cuando las fronteras intergrupales son borrosas.

conexionistas que conceptúan la representación como un estado que refleja tanto el aprendizaje a largo plazo como los *inputs* de la situación inmediata (Smith, 1998). Entre estos inputs se incluirían tanto las características de la diana como el estado interno del perceptor. Por otra parte, Blair y sus colaboradoras sugieren que la estrategia empleada por ellas para reducir la estereotipia es más eficaz que otras que se han ensayado en la investigación cognitivo-social (e.g., los trabajos sobre inhibición y supresión consciente de los efectos de los estereotipos sobre los productos cognitivos) que también utilizan los pensamientos explícitos como medio para neutralizar la estereotipia.

Después de revisar estos enfoques desde los que se analizan las condiciones en las que la activación y uso de los estereotipos y prejuicios pueden controlarse, se puede concluir que la investigación acerca del papel de los mecanismos inhibidores sobre la activación del sesgo intergrupal aún está en su etapa de gestación, mientras que también quedan muchas cuestiones pendientes de clarificación empírica y de elaboración teórica en el ámbito del uso de los estereotipos (Macrae y Bodenhausen, 2000), pero algunos procedimientos, como la activación de constructos alternativos (expectativas, metas, autoconcepto, imaginario contraestereotípico), la disponibilidad de recursos cognitivos suficientes –incluida la capacidad de atención– para procesar la información individualizada, la ocupación cognitiva cuando va unida a la motivación para no estereotipar, y la experimentación de discrepancias entre la respuesta estereotipada y los propios ideales ya han demostrado alguna capacidad de control sobre la activación y aplicación representacional. Aun así, pequeñas variaciones experimentales han dado lugar, en ocasiones, a resultados contradictorios, por lo que todavía es difícil tener alguna seguridad sobre la intervención de los factores señalados en la modulación de la activación y aplicación estereotípica en escenarios ecológicos. Tal vez convenga explorar con mayor detalle las metas contraestereotípicas, que se encuentran entre los factores más robustos. Como asegura Blair (2002), la estereotipia y el prejuicio automáticos son controlables, y las metas pueden desempeñar un papel en esta controlabilidad (véase también Kunda y Spencer, 2003), como lo hace, en general, la motivación (Legault et al., 2007; Maddux et al., 2005). Además, las metas han demostrado su potencial preventivo de control actuando en estadios preconscientes, y no sólo su capacidad correctora. Los trabajos de Gordon Moskowitz (2001; Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li,

2011; véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010) van a ilustrar esta potencialidad.

4.2.8. *Las metas contraestereotípicas en el control preconsciente de la activación de estereotipos y prejuicios*

Un nuevo elemento que puede resultar muy eficiente en la tarea de inhibir la activación y la aplicación estereotípica es la disponibilidad de pensamientos que tengan la capacidad de reemplazar a las creencias esquemáticas (Sherman et al., 1997). Cuando los perceptores alcanzan un elevado compromiso con estos pensamientos, pueden llegar a interiorizar algún tipo de predisposición o meta coherente con ellos que es activada en presencia de determinados estímulos.

Por otra parte, las ideas o creencias no consistentes con los estereotipos no operan sólo al nivel consciente mediante la corrección de los sesgos que pueden venir impuestos por estructuras cognitivas previamente activadas. Frente a este modelo que defiende la disociación entre la fase de activación y la de aplicación del estereotipo en cuanto a la posibilidad de control (Devine, 1989), también se ha propuesto que los procesos conscientes no son los únicos mediante los que se evita la respuesta estereotipada, sino que se puede ejercer alguna forma de control a un nivel preconsciente, en la fase de activación (Álvarez, 2005a; Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010). Así, la conciencia y el esfuerzo se separan del control, y se postula un tipo de mecanismo que ya no sería correctivo como el del modelo de la disociación, sino que tendría una naturaleza preventiva. Luego, por una parte, la activación del estereotipo no es conceptuada como un proceso inevitable; en segundo lugar, el control del estereotipo no es concebido como un mecanismo que requiera esfuerzo o algún grado de conciencia, ni determinados sentimientos de culpa o remordimiento. Este enfoque supone que las personas construyen activa y flexiblemente la realidad social, pero las acciones dirigidas a esta construcción pueden tener una naturaleza tanto consciente como pasiva.

En este marco conceptual, la experimentación de Moskowitz (2001; Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011; véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010) sugiere que el proceso de activación del estereotipo puede ser controlado por el de persecución de

meta. Las metas no operarían sólo en el nivel consciente, sino que pueden funcionar en estadios preconscientes con tanta eficiencia como los estereotipos. Siguiendo la teoría de la auto-terminación o auto-completitud simbólica de Wicklund y Gollwitzer (1982), sostienen que las personas conceptúan determinados aspectos del yo en términos de metas. Las metas autodefinitorias especifican una identidad como el estado final deseado (e.g., llegar a ser médico). Si están comprometidos con estas metas, se supone que las expresarán cuando tengan oportunidad de hacerlo y las mantendrán aun en las situaciones en las que encuentren obstáculos o dificultades. Y si fracasan en verse a sí mismos como poseedores de esas metas, sentirán una especie de inacabamiento y un estado autoevaluativo aversivo, lo que les conducirá a mitigar este estado mediante la búsqueda de evidencia que indique que poseen los atributos deseados. Estos no serían más que esfuerzos compensatorios dirigidos a identificar símbolos alternativos o a adquirir nuevos símbolos o indicadores de las identidades ideales. En definitiva, lucharán por poseer los símbolos de la auto-completitud. La persistencia de las metas vinculadas a contextos y estímulos determinados puede conducir a la cronicidad de esas metas y a su activación en presencia de esos estímulos (Bargh, 1990). Esto quiere decir, por ejemplo, que si alguien pretende tratar con igualdad a miembros de un grupo estereotipado cada vez que se encuentra con ellos, la meta y su nexo con el estímulo llegan a cronificarse, de tal manera que la meta se activará automáticamente en esa situación estimular.

Los cuatro estudios de Moskowitz et al. (1999, 2000) parecen demostrar que se puede ejercer algún control o volición sobre los estereotipos en estadios preconscientes. Los autores defienden que la volición no tiene por qué estar relacionada exclusivamente con la conciencia, sino que el control deliberado y volitivo también puede ser aplicado preconscientemente. Las metas pueden ejercer este control siempre que tengan una fuerte conexión con el indicio situacional. Esto supone que también estos indicios van a determinar qué estructura cognitiva se va a activar (el estereotipo o la meta de ser igualitario). Por último, el mecanismo a través del cual la meta activada sustituye a la activación del estereotipo parece basarse en que aquélla inhibe implícitamente la activación de éste.

La creación en el laboratorio de metas temporales igualitarias puede ser un procedimiento aún más claro para comprobar la activación de las metas en competencia con los estereotipos en estadios preconscientes (Blair, 2001, Moskowitz,

2001, 2010; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2010). Según Gollwitzer (1993; Gollwitzer y Moskowitz, 1996), una intención de implementación consiste en vincular una conducta específica a una pista situacional concreta. Esta pista puede disparar la conducta sin intervención consciente. Sería una forma de planificación que supone el compromiso individual para ejecutar una determinada conducta dirigida a meta en respuesta a una situación particular. El formato de las intenciones de implementación sería "Quiero hacer *x* cuando me encuentre en la situación *y*". Gollwitzer y Moskowitz (1996) oponen las intenciones de implementación a las intenciones de meta. En éstas últimas lo único que se especifica es *x*, que sería el estado final o una conducta concreta que se desea llevar a cabo, pero sin vínculos situacionales. Según estos autores, las intenciones de implementación incrementan el compromiso de la persona con su intención de meta. En segundo lugar, ayudan a las personas a iniciar sus acciones dirigidas a metas. Para Gollwitzer (1993), las intenciones de implementación tienen una probabilidad tres veces mayor de completarse que las meras intenciones de meta. Se asume que con las intenciones de implementación lo que se hace es transferir el control a las pistas situacionales que facilitan la iniciación de las acciones dirigidas a meta. Es decir, estas pistas o indicios de la situación que se especifican en las intenciones de implementación se convierten en más accesibles (se les presta atención y se detectan y recuerdan con mayor facilidad), de tal manera que las conductas representadas en estas intenciones se inician en modos rápidos y sin esfuerzo en presencia de la situación crítica. En uno de los estudios de los que informa Moskowitz (2001) se motivó a todos los participantes para juzgar a personas-estímulo en modos justos y no sesgados. Después se indujo en una parte de los participantes una intención de implementación en relación con una única persona-estímulo ("Cuando vea a Ina, ignoraré su género"). Al medir los estereotipos implícitos de género, se encontró que estos participantes no produjeron juicios estereotipados, pero esto únicamente fue así en relación con la pista "Ina". Luego se demostró el control preconsciente del estereotipo, si bien su dominio fue muy limitado. Consistentemente con estos resultados, Stewart y Payne (2006; manuscrito citado por Payne y Stewart, 2007) encontraron que en los participantes a los que se pidió que formaran el plan de que cuando vieran a una persona negra "pensaran seguro", se redujeron los efectos automáticos de los estereotipos con respecto a un grupo de control. En este tipo de estudios se verifica que las intenciones

de implementación son capaces de controlar a nivel preconsciente la activación automática de los estereotipos.

Según recuerda Moskowitz (2001), la tradición de investigación representada por autores como Goodman, Bruner, Postman o McGinnies a finales de los años 40 y durante la década de los 50 del pasado siglo se centró en la naturaleza selectiva y subjetiva del procesamiento de la información. El *New Look*, denominación que se le dio entonces a este nuevo enfoque empírico, atribuía al organismo la propiedad de manipular pasivamente los datos, a través de una serie de estadios de procesamiento, según sus necesidades, valores y motivos. Esta concepción ya ponía de relieve que las metas podían dirigir la cognición sin la intervención de volición consciente y deliberada. Durante los 30 ó 40 años que sucedieron a la era del *New Look* la revolución cognitiva en la psicología se centró, en lo que se refiere a los fenómenos preconscientes, en los procesos cognitivos implicados en la atención, el juicio y la memoria. Sin embargo, el antecedente de estos procesos cognitivos no se buscó en las metas del perceptor, sino en la activación de constructos, tales como rasgos, actitudes y estereotipos. No obstante, lo que sí se abordó fue el estudio de los efectos no intencionales de las metas seleccionadas conscientemente, como sucede en las líneas de investigación sobre la supresión de pensamientos (Dumont et al., 2003; Follenfant y Ric, 2010; Gordijn et al., 2004; Koole y van Knippenberg, 2007; Macrae et al., 1994, Macrae, Bodenhausen, et al., 1996; Rodríguez y Rodríguez, 2000; Sherman et al., 1997; Wegner, 1994; Wenzlaff y Wegner, 2000; Wyer et al., 1998; Zhang y Hunt, 2008), la toma de perspectiva (Galinsky, Ku y Wang, 2005; Galinsky y Moskowitz, 2000; Weyant, 2007) o la investigación sobre los efectos de falsa percepción (Payne, 2001; Payne et al., 2002).

Sin embargo, en la década de los 90 la investigación se empezó a ocupar del control preconsciente[83]. El modelo del automotivo desarrollado por John Bargh (1990) representa un antecedente relevante en este dominio de investigación, en la medida en que establece que, para que una meta sea activada, no es necesaria una elección o deliberación consciente. Luego las metas no sólo conducen a respuestas automáticas en las que no es necesaria la implicación consciente, sino que, además, la actividad

[83] Gollwitzer y Moskowitz (1996) realizan una amplia revisión de las teorías sobre la conducta dirigida por metas. Distinguen dos categorías teóricas: 1) las teorías de persecución de metas que se centran en el contenido de éstas; y 2) las teorías que toman como foco la autorregulación. Estas últimas intentan explicar los procesos volitivos que median entre las metas y las conductas, y son las que interesan en la explicación de los mecanismos de control de las representaciones estereotipadas.

volitiva, con la consiguiente activación del proceso de persecución de meta, puede iniciarse en estadios preconscientes. Éste sería un proceso semejante al que se ha revisado en un apartado anterior en relación con los estereotipos: las metas pueden activarse y utilizarse en modos automáticos (e.g., Bargh, Gollwitzer, Lee-Chai, Barndollar y Trötschel, 2001; Fitzsimons y Bargh, 2003; Moskowitz, 2002; Moskowitz e Ignarri, 2009; véase revisión en Dijksterhuis et al., 2007; Moskowitz, 2010; Moskowitz y Li, 2010). Según Bargh (1990), la elección consciente de vincular una meta a una situación puede conducir al desarrollo de un lazo asociativo entre ambos y, con el paso del tiempo, este vínculo contribuye a que la elección consciente ya no sea necesaria y a que la meta se active automáticamente en ese contexto. Luego el entorno interactúa con las metas en modos pasivos mediante la rutinización de éstas para que puedan operar eficientemente y sin esfuerzo. Un ejemplo de este fenómeno lo ofrecen Fitzsimons y Bargh (2003), que han identificado las metas como componentes de las representaciones mentales de las relaciones interpersonales. Cuando éstas se activan, también lo hacen las metas interpersonales, dirigiendo la cognición y la conducta posterior en modos no intencionales. El estímulo de la situación que dispararía la activación de la meta sería la presencia de alguien con quien mantenemos una relación habitual sobre la que existe una representación (e.g., un familiar, un amigo/a, un colega del trabajo). Fitzsimons y Bargh muestran que basta la presencia imaginada de esta persona para que se active la representación sobre la relación y la meta. Éste no es más que uno de los escenarios cotidianos en los que las metas se activan automáticamente y dirigen la percepción y la conducta[84].

Aunque la manipulación experimental en el laboratorio puede producir sólo temporalmente respuestas no estereotipadas, estudios como los de Moskowitz y sus colaboradores (1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011; véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010), que analizan los efectos que tienen las diferencias individuales en la cronicidad de las metas sobre la activación categorial, contribuyen de manera relevante a conectar la investigación basada en el *priming* o activación temporal de categorías con la investigación sobre la automaticidad (véase la diferencia entre estos dos tipos de investigación en Bargh y

[84] Este fenómeno de la activación implícita de metas tiene otras extensiones en la percepción interpersonal, como el fenómeno de la proyección: tanto las metas que se poseen conscientemente como aquellas que son activadas implícitamente llegan a ser proyectadas sobre otras personas; es decir, estas metas se atribuyen en mayor medida a los demás en estas condiciones que en una tercera de control (Kawada, Oettingen, Gollwitzer y Bargh, 2004).

Chartrand, 2000). Por otra parte, se puede suponer que las metas y otras estructuras cognitivas pueden interiorizarse progresivamente a base de estimular con frecuencia su activación –por ejemplo, en el contexto de un programa de entrenamiento cognitivo–, ganando así en accesibilidad crónica[85] (véase también el modelo de Kunda y Spencer, 2003). De esta manera, se podría debilitar tanto la operatividad de las estructuras estereotipadas que se llegase a su supresión o, lo que es casi lo mismo, a su inhibición o inactividad permanente. Es decir, no sólo se erradicaría la activación momentánea de la estructura cognitiva o sus efectos puntuales sobre los juicios, evaluaciones y conductas –como se hace en los estudios que siguen un paradigma de activación–, sino que la accesibilidad de la misma llegaría a anularse, lo que equivaldría a la supresión de la propia estructura, aunque esto no sea exactamente así (el conocimiento cultural sobre el grupo estereotipado permanecería, luego algún tipo de estructura seguiría estando presente en la memoria semántica). De hecho, en un programa de entrenamiento cognitivo que tenga como objetivo el control de estereotipos parece fundamental fomentar los motivos internos, porque si éstos fallan y sólo existe motivación externa, el perceptor puede emitir juicios de una manera diferencial según se encuentre en un contexto público o en uno privado (Plant y Devine, 1998)[86]. Es decir, el estereotipo mantendría su fortaleza y accesibilidad, y sólo se habría atenuado su aplicación en determinadas situaciones (e.g., aquellas en las que, por experiencia propia o vicaria, el perceptor sabe que la expresión manifiesta del estereotipo está asociada a algún tipo de castigo social). Luego en un programa de entrenamiento habrá de estimularse la progresiva interiorización de metas contraestereotípicas frente a factores situacionales. Éstos también pueden suprimir la activación del estereotipo, pero son menos controlables por los perceptores en las condiciones naturales de la vida cotidiana.

La figura 36, tomada de Bargh y Chartrand (1999), ilustra este proceso de cronificación y automatización de una meta (véase también Moskowitz e Ignarri, 2009). La situación está referida al contexto en el que se encuentran los indicios que

---

85 Naturalmente, las metas que se cronifican pueden tener distinta valencia en lo que se refiere a su deseabilidad social. Por ejemplo, Todorov y Bargh (2002) revisan diversos estudios relacionados con la automatización de juicios, motivaciones y conductas agresivas.

86 El sesgo de deseabilidad social o la tendencia al conformismo con el grupo suprime las respuestas racistas de muchos sujetos, si bien en contextos con implicaciones individuales más leves el hecho de que la respuesta sea pública puede reforzar la coherencia de los juicios con los propios estereotipos (Lambert et al., 1996).

disparan la activación del estereotipo. No obstante, cuando con frecuencia se ha emitido un juicio, se ha tomado una decisión o se ha ejecutado una conducta de manera consciente, y éstos no guardan coherencia con el contenido del estereotipo, la meta relacionada con estos juicios, decisiones o conductas es la que se activa y actúa, y no la representación estereotipada.

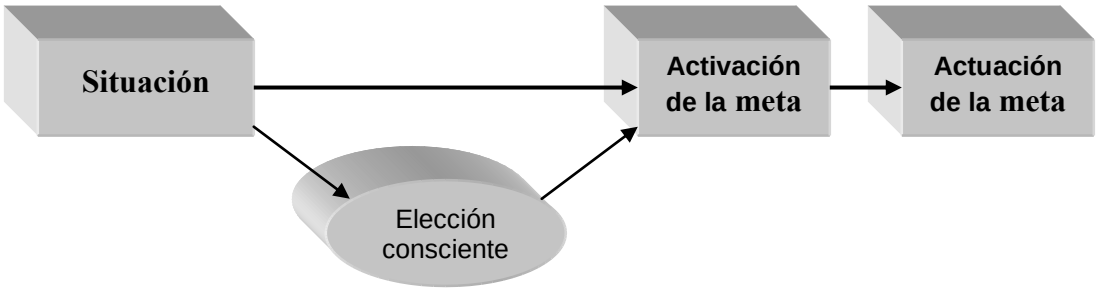


Figura 36. Activación y actuación automática de metas originadas en características situacionales, después de la elección repetida de la misma meta (Bargh y Chartrand, 1999, p. 470).

Luego, aunque por defecto los estereotipos tengan efectos automáticos sobre la conducta (véanse revisiones de Dijksterhuis y Bargh, 2001; Dijksterhuis et al., 2007), y, en ocasiones, estos efectos puedan estar mediados por metas activadas automáticamente que son coherentes con las creencias estereotipadas (Aarts et al., 2005), las metas y motivaciones vinculadas a ideas alternativas (e.g., igualdad, justicia, altruismo) pueden competir e interferir con las representaciones estereotipadas y con las metas asociadas a éstas, y prevalecer sobre ellas en la fase de activación, al menos después de una serie de experiencias pasadas en las que se ha efectuado una elección consciente a favor de las metas. La interferencia y competición puede significar que la meta se activa en lugar del estereotipo, o bien que ambas estructuras se activan, pero la meta suprime la activación del estereotipo (Moskowitz, 2001). En definitiva, un hábito cognitivo indeseable socialmente (i.e., la activación y aplicación de estereotipos negativos) habría sido reemplazado por otro deseable (i.e., metas igualitarias, justas o altruistas).

Moskowitz (2001) considera otra situación en la que las metas pueden ser activadas automáticamente: cuando la persecución de una meta ha sido abortada o bloqueada. Especialmente, cuando ésta es personalmente relevante puede persistir el

estado de tensión hasta que los mecanismos cognitivos (cognición compensatoria) y conductuales (conducta compensatoria) se ponen en marcha y alivian dicho estado. En este caso, ya no serían los indicios o estímulos situacionales los que disparan la activación de la meta, sino la **discrepancia** entre el estado real y el estado deseado. La evidencia aportada por varias teorías de reducción de la discrepancia –en las que también se basan los trabajos de Moskowitz et al. (1999, 2000)– apoya este escenario (teoría del auto-completitud simbólica, teoría de la autodiscrepancia, etc.) (Moskowitz, 2001. Véase también el programa de investigación de Margo Monteith en Monteith y Mark, 2005). En el marco de la teoría de la justificación del sistema, Kay y Jost (2003) también han evidenciado cómo se activan los motivos de justicia cuando se presentan a los participantes ejemplares que contradicen los estereotipos "pobre pero feliz" y "pobre pero honesto". Es decir, ante información que es inconsistente con la creencia de que el mundo o el sistema es justo (e.g., "rico y feliz", "pobre e infeliz"), aparecen intereses o motivos que podrían ir dirigidos a reparar esas situaciones de injusticia. Este fenómeno sería semejante al relatado por Moskowitz (2001). Por último, Custers y Aarts, en un trabajo no publicado del que informan Dijksterhuis et al. (2007), han comprobado cómo la percepción de la discrepancia entre el estado real y el deseado facilita automáticamente el acceso a representaciones de acciones que tienen un carácter instrumental en el mantenimiento o restauración del estado de meta.

En un trabajo que vincula las dos últimas ideas mencionadas, Moskowitz (2002) ha demostrado que las metas temporales se activan automáticamente e inciden en los estadios preconscientes de procesamiento de la información. En la manipulación experimental de dos estudios, el investigador indujo en la mitad de los participantes estados de inacabamiento de acuerdo con las teorías de reducción de la discrepancia (e.g., Wicklund y Gollwitzer, 1982). A continuación, los participantes ejecutaban otra tarea distinta en la que el tiempo de reacción podía prolongarse en aquellos que experimentaban la tensión de meta, debido a la presencia en la pantalla de determinados estímulos relacionados con la misma (la tarea del primer experimento seguía el paradigma de Stroop; en la segunda se mostraban simultáneamente dos estímulos en pantalla, y los participantes debían ignorar uno en el que se encontraban los estímulos críticos). Tal como se esperaba, los tiempos de reacción fueron más prolongados en los participantes que habían experimentado el fracaso en el logro de la meta en un dominio autorrelevante. La accesibilidad de la meta dirigió la atención, aproximando a los participantes a los indicadores o símbolos de meta, a pesar de que

éstos debían ser ignorados (segundo experimento). Esta incidencia fue totalmente automática. Es decir, las metas temporales se activaron e incidieron automáticamente en el procesamiento de la información[87].

En un nuevo estudio, Álvarez (2005a) analizó los efectos que tiene la experimentación de discrepancias sobre un componente del prejuicio automático –el favoritismo endogrupal–. La manipulación utilizada para activar metas temporales fue semejante a la de Moskowitz (2002), si bien la medida no estuvo ya relacionada con la atención, sino con la fortaleza asociativa de las evaluaciones a categorías grupales (Test de Asociación Implícita). Se esperaba que la experimentación de la discrepancia entre la conducta evocada y una meta igualitaria y altruista incidiera sobre la capacidad de autorregulación manifestada en la atenuación del favoritismo endogrupal implícito. Tal como se predijo, se encontró que la inducción de experiencias de fracaso en el logro de una meta igualitaria y altruista fue capaz de elicitar un proceso evaluativo compensatorio dirigido a mitigar el estado de ausencia de auto-completitud simbólica. Este fenómeno se sumaría a las predicciones de las teorías de la discrepancia sobre la compensación de la disonancia (Higgins, 1989; Wicklund y Gollwitzer, 1982), y formaría parte de la función autorreguladora en fases implícitas que se ha asignado a las metas temporales (Blair, 2002; Moskowitz, 2001; Kunda y Spencer, 2003), que no sólo incluiría efectos cognitivos –inhibición de la activación de las creencias estereotipadas–, sino también afectivos –reducción del prejuicio–. El cambio del favoritismo endogrupal implícito no implicó, sin embargo, la anulación de éste, sino su suavización como consecuencia de la intervención. Naturalmente, con una manipulación de tan sólo unos minutos no resulta posible eliminar la activación evaluativa provocada por categorías sociales fuertemente asociadas a ella durante largo tiempo.

En relación también con los efectos automáticos de la experimentación de discrepancias, Moskowitz y Li (2011) han llevado a cabo recientemente una serie de 4 experimentos poniendo a prueba distintos tipos de metas igualitarias que se activan automáticamente ante un fracaso pasado en su logro. De nuevo, los resultados apuntan a la inhibición de estereotipos implícitos a través de metas igualitarias y sugieren,

[87] Las metas no sólo dirigen automáticamente la cognición, sino que también han sido evidenciados sus efectos sobre la evaluación automática: los objetos relevantes para una meta son evaluados más positivamente que los objetos no relacionados (Ferguson y Bargh, 2004; véase revisión en Ferguson, 2007).

además, que esto sucede incluso sin que los participantes tengan conocimiento de la inhibición ni intención consciente de controlar los estereotipos en el momento de efectuar la respuesta.

La relación de las discrepancias percibidas con las emociones ya había sido verificada en otros estudios (véanse los citados por Monteith y Mark, 2005; y Phillips y Silvia, 2005), pero ésta parece modulada, entre otras variables, por la autoconciencia. En situaciones en las que ésta es elevada, las discrepancias predicen significativamente las emociones (Monteith y Mark, 2005; Phillips y Silvia, 2005). Philips y Silvia (2005) partieron de las predicciones de dos teorías: la de la autodiscrepancia de Higgins (1987, 1989) y la teoría de la autoconciencia objetiva de Duval y Wicklund (1972). Aunque los datos globales apoyan ambas teorías, la segunda es especialmente respaldada por éstos al confirmarse que el autofoco incrementa la influencia de las discrepancias sobre las emociones negativas en general, independientemente del tipo de discrepancia (ideal o moral –*ideal or ought discrepancy*–). De esta forma, podría especularse con la posibilidad de que el autofoco, además de los efectos que en sí mismo tiene sobre la reducción de la estereotipia y el prejuicio (Macrae et al., 1998; Dijksterhuis y Knippenberg, 2000; Rutland, Cameron, Milne, et al., 2005), potencie la relación de las discrepancias percibidas con la activación y aplicación del prejuicio. Esta es una hipótesis a desvelar en la investigación futura. Se asumiría que una mayor conciencia en el proceso de experimentación de una discrepancia tendría como efecto emociones más negativas que, a su vez, generarían una motivación más intensa para compensar la diferencia entre el yo real y el ideal y, por tanto, se restauraría la identidad igualitaria reduciendo el prejuicio (véase el programa de investigación de Monteith y Mark, 2005).

Las emociones negativas autodirigidas (e.g., culpa, autocrítica) y la reducción de respuestas estereotipadas y de prejuicio autoinformado fueron fenómenos hallados en los estudios de Czopp et al. (2006) como productos de lo que puede considerarse una estrategia de inducción de discrepancias: la confrontación o enfrentamiento interpersonal. En este tipo de situación, la conciencia sobre la propia respuesta sesgada es elevada, puesto que el interlocutor la pone pública y explícitamente de manifiesto. Luego, considerando los resultados previos (Monteith y Mark, 2005; Phillips y Silvia, 2005), es lógico el hallazgo de la autoemotividad negativa como factor mediador en la reducción del prejuicio y de la respuesta estereotipada. Además, las emociones

negativas autodirigidas fueron más intensas cuando la persona confrontadora era un miembro del grupo estereotipado (afroamericano) que cuando era un miembro del grupo mayoritario (caucasiano). Complementariamente, en esta situación de confrontación, Czopp y sus colegas también identificaron emociones negativas hacia el interlocutor o persona confrontadora (enfado, irritación), y este hecho estuvo mediado por la hostilidad del mensaje confrontador. Sin embargo, el decremento en la respuesta estereotipada (inferencias sobre una persona, realizadas sobre la base de una fotografía y una frase) y en el prejuicio de autoinforme se produjo con la misma intensidad en las diferentes condiciones experimentales de tono y de fuente del mensaje.

Por otra parte, los resultados de Álvarez (2005a), igual que los trabajos anteriormente descritos de Moskowitz (2001; Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011; véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010), tienen implicaciones para la investigación cognitiva de los últimos años que ha limitado la generalización de Devine (1989), apoyando indirectamente la idea de que la activación de una representación estereotipada no tiene por qué ser siempre automática. Al quedar debilitado el prejuicio, se desautomatizarían los procesos implicados en la activación y uso de los estereotipos (Monteith y Voils, 2001), o, al menos, se reducirían significativamente (Lepore y Brown, 2002), reequilibrándose la cognición en un proceso que también supondría la reducción de la distancia entre el grupo estereotipado y el yo (Briñol, Horcajo, Becerra, Falces y Sierra, 2003). De igual forma que las estrategias que han demostrado su eficacia en la evitabilidad de la estereotipia y el prejuicio automáticos (véase revisión en Blair, 2002; véase también Dasgupta, 2004; Kunda y Spencer, 2003), la evidencia aportada pone de manifiesto que las metas se encuentran entre las estructuras cognitivas que pueden potenciar o inhibir el prejuicio implícito. Las reacciones afectivas de carácter primario o prejuicios genuinos que operan espontáneamente se reducirían, en este caso, en virtud de los mecanismos inhibitorios puestos en marcha por la necesidad de compensar el fracaso en el logro de una meta deseable.

CAPÍTULO 5

Estrategias clásicas de cambio del sesgo intergrupal

5.1. El cambio en el sesgo intergrupal desde enfoques cognitivos

5.1.1. Posibilidad de cambio del sesgo intergrupal

5.1.2. Modelos cognitivos de cambio

5.2. La hipótesis del contacto

Como ya se ha mencionado, el fenómeno ampliamente difundido de la automaticidad de la activación y uso de las representaciones previas ha venido limitado por la investigación sobre los efectos que las diferencias individuales y situacionales en la accesibilidad categorial tienen sobre la percepción, la evaluación, la motivación y la conducta. Asimismo, otra serie de estudios han manipulado las metas, motivaciones y creencias del perceptor, logrando también inhibir la respuesta estereotipada. Ante la presencia de estímulos o pistas situacionales potencialmente relevantes para las representaciones estereotipadas, se han inducido constructos contraestereotípicos para controlar la activación automática de los estereotipos y prejuicios. Las expectativas (Blair y Banaji, 1996), metas y normas de los perceptores (Álvarez, 2005a; Dijksterhuis et al., 2007; Kunda y Spencer, 2003; Macrae et al., 1998; Macrae y Johnston, 1998; Moskowitz, 2010; Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2010, 2011; Stewart y Payne, 2006), determinadas motivaciones (Legault et al., 2007; Maddux et al., 2005), el *self* (Dijksterhuis, Bargh, et al., 2000; Dijksterhuis y Knippenberg, 2000), y el imaginario contraestereotípico (Blair, 2001; Blair et al., 2001), se encuentran entre las estructuras que han demostrado poseer algún control autorregulador.

Por consiguiente, en el capítulo 4, al revisar el proceso de activación y control de la estereotipia y el prejuicio, ya se han ido desvelando diversos procedimientos que, desde la investigación clásica de Devine (1989), han realizado aportaciones muy relevantes en relación con la posibilidad de control del sesgo intergrupal. Lo que ahora se van a revisar son dos grandes categorías de estrategias clásicas que, sin duda, pueden combinarse en el diseño de un programa que facilite la autorregulación en el ámbito de la estereotipia y el prejuicio. Por una parte se encontrarían los modelos cognitivos tradicionales y, por otra, la hipótesis de contacto. Ambas estrategias se revisan con posterioridad a las analizadas en el apartado 4.2, de naturaleza más dinámica o procesual, porque estas últimas debían contemplarse en el contexto de los procesos cognitivos automáticos, entre los que se halla la activación y uso de los estereotipos y prejuicios. No obstante, no queríamos cerrar la sección de intervenciones dirigidas a la reducción del sesgo intergrupal sin incluir las más divulgadas en la literatura, que se centran en mayor medida en el cambio que en el control, y que complementan las revisadas hasta el momento.

5.1. El cambio en el sesgo intergrupal desde enfoques cognitivos

Bodenhausen y sus colaboradores (2009) sitúan el nacimiento de los distintos modelos de control del sesgo intergrupal en el siglo XX, asociados a los principios de igualdad racial y de género. Los antecedentes motivacionales del control estarían vinculados al origen de la activación del sesgo. Por una parte se encontraría el sesgo consciente, que es controlado por el desarrollo de las normas sociales, que consideran depreciable la expresión de actitudes prejuiciosas; por otro lado, se hallaría el sesgo preconsciente, que debe ser controlado no por el potencial sancionador externo, sino por la motivación intrínseca y el deseo de actuar conforme a los valores socialmente deseables. Así mismo, dichos autores han estructurado la fluctuación de la activación inicial de las asociaciones sesgadas en función de diferencias crónicas individuales, variaciones contextuales, objetivos de procesamiento temporal e intentos estratégicos de "desprejuiciar". Estos factores son considerados en los distintos modelos cognitivos de cambio del sesgo intergrupal.

5.1.1. *Posibilidad de cambio del sesgo intergrupal*

La cuestión de la posibilidad del cambio de los estereotipos parece encontrar una rápida respuesta de tono afirmativo cuando se contempla la evolución de las culturas. Es decir, desde una perspectiva histórico-cultural no es difícil afirmar que el contenido de las representaciones ha evolucionado notablemente en la contemporaneidad. Así, Schneider (2004) ofrece diversos ejemplos, citando a Schuman, Steeh, Bobo y Krysan (1997) sobre la evolución del estereotipo que los blancos mantienen sobre las personas de color en Estados Unidos. En 1977, el 27% de los blancos pensaban que los negros tenían capacidades más limitadas que ellos, mientras que el porcentaje bajó al 10% en 1996. Si aumentamos el intervalo temporal, las diferencias porcentuales son aún mayores: en 1942, sólo el 32% de los blancos apoyaban las escuelas de integración, mientras que en 1995 lo hacía el 96%; en el caso de los matrimonios interraciales, el porcentaje de blancos que los desaprobaban pasó del 73% en 1972 al 33% en 1997. Así se podrían seguir citando datos longitudinales que demuestran que las creencias y actitudes negativas de los grupos mayoritarios sobre los grupos minoritarios se han ido dulcificando con el paso del tiempo[88].

[88] Lo mismo se podría argumentar en lo que se refiere a representaciones sociales que actualmente son positivas, pero que no lo fueron tanto en el pasado. Éste es el caso, por ejemplo, de las

El cambio de los estereotipos, por consiguiente, es un hecho. El investigador social no puede limitarse, sin embargo, a actuar de notario de este lento proceso de evolución representacional, y desde hace décadas viene proponiendo mecanismos, actuaciones o estrategias que sirven para impulsar, acelerar y hacer más efectivo el cambio de los estereotipos. La hipótesis del contacto de Allport (1954), que cuenta ya con más de medio siglo, representa un punto de partida de enorme relevancia en los intentos de búsqueda de los procesos que auspician el cambio. De ella nos ocuparemos más adelante. Por otra parte, desde la cognición social, la teoría de la atribución, y otros enfoques relacionados con el proceso de categorización, se han propuesto vías de cambio que se basan en la entrada de información incoherente o contradictoria con la representación estereotipada y atribuciones asociadas, o bien con la construcción de categorías subordinadas o supraordenadas. Estos modelos serán revisados en el próximo apartado[89].

Otras perspectivas que también se sitúan en el marco de la cognición social se han dedicado a manipular determinadas metas, creencias y estrategias que los perceptores pueden utilizar para inhibir la activación y aplicación de sus representaciones estereotipadas. Aquí ya no se trataría de cambiar el contenido del estereotipo, sino su funcionalidad. En el capítulo 4 ya se ha revisado un buen número de estas perspectivas, que se completarán posteriormente con las que se hallan entre los antecedentes teóricos inmediatos de nuestra investigación propia.

Devine y Sharp (2009) han revisado las principales estrategias en el campo de la regulación del sesgo intergrupal. Entre ellas se encuentran la individualización, la corrección, la supresión, estrategias indirectas y no intencionales, autorregulación o inhibición y reemplazo intencionales (para una revisión más detallada véase Amodio y Devine, 2010). Por su parte, Paluck y Green (2009b) ofrecen un cuadro sinóptico que recoge y relaciona los distintos marcos teóricos con las respectivas aproximaciones desde el campo de la intervención y con las evidencias de las que carece cada uno de dichos marcos teóricos.

---

representaciones sobre la infancia, que en la contemporaneidad han evolucionado claramente hacia el optimismo pedagógico (Álvarez, 1999).

89 La literatura sobre influencia social también es relevante para la cuestión del cambio de estereotipos, si bien no va a ser abordada aquí. Tanto la investigación sobre persuasión o cambio de actitudes, como la de presión social explícita o implícita, proporcionan pistas para el diseño de modelos de cambio de estereotipos y prejuicios.

Tabla 6

Compendio de aproximaciones, teorías, y futuras direcciones para la investigación en la reducción del prejuicio (Paluck y Green, 2009b, p. 358)

Enfoque de la intervención	Marcos teóricos	Evidencia necesitada
Apoyadas por la evidencia desde la investigación experimental de campo y laboratorio		
Aprendizaje cooperativo	Teoría de la Interdependencia Social	Longitudinal, generalización a grupos más amplios, reducción de las actitudes negativas del exogrupo
Entretenimiento	Contacto extendido, persuasión narrativa (empatía, toma de perspectiva, imaginería de transporte), teoría de la norma social, teoría social cognitiva.	Investigación programada conducida por la teoría; estudios de duración más larga y con adultos
Influencia por pares, discusión / diálogo	Teoría de la Norma Social, influencia de grupos pequeños, teoría del impacto social, hipótesis del contacto	Evidencia experimental de campo, aislamiento de los efectos de discusión de otros aspectos de la intervención.
Contacto	Contacto e hipótesis del contacto extendido	Evidencia experimental de campo para condiciones de contacto diferenciadas y grupos más antagonistas.
Consistencia del valor y la autoestima	Disonancia cognitiva, autoafirmación y teoría de la autopercepción.	Evidencia experimental de campo; evidencia con poblaciones "sin motivación"
Entrenamiento transcultural/intercultural	Teoría de la aculturación, modelo de Bhawuk/Landis	Evidencia experimental de campo; efectos longitudinales
Apoyadas sobre todo por evidencia de laboratorio		
Categorización social	Teoría de la identidad social, categorización cruzada, identidad común del endogrupo, recategorización y decategorización	Evidencia experimental de campo; evidencia con grupos antagonistas y efectos longitudinales.
Entrenamiento cognitivo	Prejuicio implícito, condicionamiento clásico	Evidencia experimental de campo; efectos longitudinales
Necesitadas de investigación y apoyo teórico		
Entrenamiento en la diversidad	Dependiente de la técnica o modalidad usada	Diseño de intervenciones guiadas por la teoría y experimentación de campo
Educación multicultural, anti-sesgo, moral	Teorías de la Socialización sobre el prejuicio, desarrollo moral y cognitivo, y teorías de aprendizaje.	Evaluaciones experimentales de campo con medidas longitudinales de resultados
Sensibilidad, competencia cultural para la salud y la ley	Dependiente de la técnica / modalidad usada.	Diseño de intervenciones guiadas por la teoría y experimentación de campo
Resolución de conflictos	Modelos interactivos de resolución de conflictos	Experimentación de campo guiada por la teoría

En su revisión, Paluck y Green (2009b), después de analizar los múltiples desafíos que afrontan los distintos enfoques, subrayan la necesidad de apostar por la investigación aplicada a contextos reales, y destacan, entre todos los enfoques, el aprendizaje cooperativo. Por otra parte, a pesar de reconocer las dificultades de llevar a cabo tal tipo de investigación, identifican, entre las limitaciones más importantes en el momento de implementar diseños experimentales de campo, una considerable falta de creatividad. Sin embargo, y a pesar de las limitaciones y dificultades de este tipo de estudios, los autores animan a afrontar estos retos.

Pues bien, tal como proponen Paluck y Green, en esta investigación doctoral se han considerado aspectos tales como la motivación, la empatía y el aprendizaje cooperativo. Por consiguiente, nos apoyamos en modelos cognitivos para impulsar una dinámica de desarrollo emocional, además de cognitivo, desde un enfoque creativo. Se trata de una perspectiva innovadora que pretende ser el origen de pautas pedagógicas, con base empírica, para el desarrollo de programas dirigidos al control del sesgo intergrupal en la formación de educadores profesionales.

5.1.2. *Modelos cognitivos de cambio*

Igual que sucedía con los modelos representacionales (véase la revisión en el apartado 3.4.1), los escenarios teóricos que predicen el cambio representacional son diversos, siendo numerosos los estudios que han adoptado modelos que basan su potencial de predicción del cambio sobre la información inconsistente. Clásicamente se han citado tres modelos en este ámbito (véase, e.g., Johnston, Hewstone, Pendry y Frankish, 1994), mientras que Hilton y von Hippel (1996) añaden uno más –el basado en ejemplares–:

1. El *modelo contable* (Rothbart, 1981): los estereotipos se actualizan de manera incremental, de tal manera que la información inconsistente puede hacer que el estereotipo vaya cambiando paulatinamente.
2. El *modelo de la conversión* (Rothbart, 1981): el estereotipo cambia drásticamente después de haber procesado una considerable cantidad de información inconsistente que sobrepasa un umbral crítico.
3. El *modelo de la subtipia* (Brewer et al., 1981; Taylor, 1981; Weber y Crocker, 1983): sería coherente con el modelo representacional basado en

prototipos, y sostiene que la información inconsistente es recategorizada bajo una categoría secundaria.

4. El *modelo basado en ejemplares* (Smith y Zárate, 1992): los estereotipos cambian cuando se añaden nuevos ejemplares o cuando se recuperan ejemplares distintos.

Estos modelos difieren en la influencia que asignan al grado de radicalidad de la inconsistencia. En el modelo contable y en el basado en ejemplares es la cantidad de información inconsistente, no su radicalidad, lo que determina el cambio. El modelo de la conversión predice que el cambio será más importante cuanto más extrema sea la inconsistencia. En el modelo de la subtipia es más fácil construir subcategorías a partir de miembros que desconfirmen extremadamente el estereotipo, ya que estos difieren más de los miembros grupales que los sujetos que desconfirman moderadamente el estereotipo. Por ejemplo, Weber y Crocker (1983), y Hewstone y Johnston (Hewstone et al., 1994, 2000; Johnston y Hewstone, 1992; Johnston et al., 1994) han aportado evidencia a favor de este enfoque y defienden la posibilidad de cambiar los estereotipos de los perceptores cuando éstos se enfrentan a información inconsistente. Esto ocurre especialmente cuando la información inconsistente se halla dispersa entre un número elevado de miembros grupales que sólo desconfirman moderadamente el estereotipo *versus* cuando la información se encuentra concentrada en un pequeño número de miembros que desconfirman extremadamente los esquemas previos (véase también Rothbart, 1996). Es decir, los miembros que desconfirman moderadamente el estereotipo pueden conducir con mayor facilidad al cambio estereotípico, mientras que los que son extremadamente inconsistentes provocan la elaboración de subtipos. Entre estos dos procesos, Hewstone et al. (2000) identifican la tipicidad percibida de los miembros desconfirmadores como un mecanismo de mayor relevancia en el cambio estereotípico que la subtipia. Es decir, a los sujetos desconfirmadores se los percibe como más típicos del grupo en la condición de dispersión de la información moderadamente inconsistente que en la condición de concentración de la información altamente inconsistente. Esto es así, al menos, cuando la variabilidad percibida del grupo es baja (Hewstone y Hamberger, 2000). Por otra parte, cuando el ejemplar desconfirma moderadamente la información estereotipada y éste es percibido como típico del grupo, los juicios sobre el grupo son menos estereotipados, pero los que se realizan sobre el ejemplar pueden incrementar su grado de estereotipicismo (Bless,

Schwarz, Bodenhausen y Thiel, 2001). Sin embargo, si el ejemplar desconfirmador es excluido del grupo, los juicios sobre el ejemplar son menos estereotipados, pero se refuerza el estereotipicismo percibido en el grupo. Bless y sus colaboradores sostienen, por tanto, que el estereotipicismo percibido en el ejemplar y en el grupo son intercambiados en función del proceso de categorización (inclusión *vs.* exclusión). Tradicionalmente, en la literatura se ha examinado por separado la percepción de grupos (cambio estereotípico) de la percepción de personas. El análisis conjunto demuestra que dos procesos de categorización opuestos tienen efectos dispares para la percepción de grupos y de individuos. En lo que afecta al tema de este apartado –cambio estereotípico–, el modelo de inclusión/exclusión de Schwarz y Bless, resumido por Bless et al. (2001), predice que la categorización exclusiva daría lugar al mantenimiento y reforzamiento del estereotipo previamente mantenido, mientras que la categorización inclusiva contribuiría al cambio estereotípico.

El enfoque de la subtipia ha sido el que más atención ha recibido en la investigación[90] (e.g., Hewstone et al., 1994, 2000; Johnston y Hewstone, 1992; Johnston et al., 1994; Weber y Crocker, 1983; véase una evaluación de las medidas de la subtipia en Park, Wolsko y Judd, 2001), si bien coexisten dos concepciones diferentes: (1) la de quienes ven la subtipia como una estrategia de mantenimiento del estereotipo; y (2) la de quienes la contemplan como una estrategia de cambio estereotípico al ser sustituida la categoría más abstracta por subcategorías. La diferenciación entre el proceso de subtipia y el de subagrupamiento puede ayudar a comprender estos dos tipos de consecuencias (véase revisión en Richards y Hewstone, 2001, quienes también presentan enumeraciones de estudios realizados en ambas áreas). En la subtipia se mantiene intacto el estereotipo, puesto que los individuos

[90] Según Queller (2002, Queller y Smith, 2002), existe evidencia de investigación que apoya los modelos contable y de la subtipia, mientras que aún se carece de datos a favor del modelo de la conversión. Esta autora proporciona un apoyo adicional a los dos primeros modelos a partir de una simulación que pretendía determinar las implicaciones de los modelos conexionistas de memoria para el cambio estereotípico. La red distribuida recurrente utilizada en las simulaciones operó como un aprendiz incremental, aproximándose a las predicciones del modelo contable, pero, al mismo, tiempo, el output estereotípico fue menor al recibir una estimulación moderadamente desconfirmadora que cuando los miembros grupales eran radicalmente inconsistentes –predicción del modelo de la subtipia–. Queller asimila este último resultado, consistente con el proceso de subtipia, a una estrategia de aprendizaje incremental. Adicionalmente, encuentran que esta diferencia entre los outputs con miembros moderados y radicalmente inconsistentes se produce cuando el estereotipo está ya bien aprendido. La simulación sugiere que, en estadios iniciales de aprendizaje del estereotipo, tanto los desconfirmadores moderados como los radicales pueden debilitar el estereotipo (véase también Van Rooy, Van Overwalle, Vanhoomissen, Labiouse y French, 2003).

desconfirmadores son separados de la representación grupal en categorías de mayor nivel de concreción, mientras que el subagrupamiento implica un proceso de búsqueda de similitudes y de diferenciación entre los miembros grupales, de tal forma que tanto los individuos confirmadores como los desconfirmadores se incluyen dentro del estereotipo. Este último fenómeno flexibiliza la concepción sobre quién debe ser considerado un individuo típico o atípico dentro del grupo, y, por tanto, se incrementa la variabilidad percibida del grupo. Es decir, la subtipia mantiene el estereotipo, mientras que el subagrupamiento contribuye al cambio de la representación grupal al deshacer el efecto de la percepción de homogeneidad en el exogrupo y elaborar representaciones grupales de un mayor nivel de concreción.

Tradicionalmente, tanto la subtipia como el subagrupamiento se han conceptuado como parte del mismo proceso porque ambos suponen la elaboración de categorías subordenadas. Así, por ejemplo, los experimentos de Brewer et al. (1981), considerados clásicos dentro del modelo de la subtipia, ponen de relieve, en realidad, el proceso de subagrupamiento. Maurer, Park y Rothbart (1995) fueron los primeros que distinguieron ambas modalidades de subcategorización.

Dejando momentáneamente de lado el modelo de la subtipia, el Modelo de la Identidad Endogrupal Común de Gaertner y Dovidio (2000) se basa en un mecanismo recategorizador diferente al de la subtipia, ya que argumenta que el cambio será un efecto de la creación de una categoría supraordenada: cuando los miembros de diferentes grupos incorporan una identidad supraordenada que les incluya a todos, se reducirá el sesgo endogrupal. Este modelo tiene conexiones con la teoría del Conflicto de Sherif, que postula que una solución al conflicto intergrupal, que surge cuando las personas son asignadas a diferentes grupos que compiten, es la creación de metas supraordenadas que exigen la cooperación para su logro. Schneider (2004) menciona diversos estudios que apoyan las predicciones del modelo de Gaertner y Dovidio, e identifica dos razones por las que una identidad común puede ser efectiva en la lucha contra la estereotipia, el prejuicio y la discriminación: 1) se obtienen beneficios psicológicos con pocos costes asociados, ya que el sesgo endogrupal es, sobre todo, un sesgo positivo hacia el endogrupo más que hostilidad hacia el exogrupo; y 2) los miembros de un grupo perciben que poseen creencias y valores semejantes, lo que potencia la aparición de sentimientos positivos hacia los compañeros de grupo, aunque hubieran pertenecido antes a un exogrupo. Hong et al. (2004), no obstante, introducen

como variable moduladora entre la categorización social y el prejuicio, el tipo de teoría implícita que se mantiene sobre el carácter de los humanos. Según los resultados de sus dos experimentos, la adopción de una categorización inclusiva no garantiza la reducción del sesgo endogrupal si no va acompañada de una teoría incremental sobre el carácter –es decir, si no se mantiene la creencia de que éste es maleable–. En todo caso, una autocategorización inclusiva sería la condición necesaria para que se produjera una variación significativa en el nivel de prejuicio.

Volviendo al modelo de la subtipia, en el que concentramos la mayor atención en este apartado, la implicación en la tarea de juicio, la credibilidad de la fuente y la calidad del mensaje son otras variables que también han sido analizadas (Johnston y Coleen, 1995). Específicamente, Johnston y Coolen toman una aproximación teórica existente en la investigación sobre cambio de actitudes y persuasión, basada en la propuesta de un doble modo de procesamiento de la información desconfirmadora. La evidencia aportada por estas autoras sugiere que cuando el perceptor se implica mucho, procesa completamente la información desconfirmadora y el mensaje por sí solo incide sobre los juicios basados en estereotipos. Sin embargo, cuando el perceptor se implica poco o dispone de escasos recursos cognitivos, el procesamiento es menos completo y tanto la credibilidad de la fuente como el mensaje influyen sobre los juicios. Las autoras muestran, así, la utilidad de un marco de procesamiento dual en la consideración del cambio estereotípico. Esta perspectiva sería coherente con la de Dardenne, Yzerbyt y Grégoire (2000), quienes argumentan que la experimentación sobre cambio estereotípico asume habitualmente la imagen de un procesador pasivo de información, es decir, de un receptor de información. Sin embargo, los resultados de estos autores apoyan la idea de que los participantes que buscan activamente información dan más peso a aquella que desconfirma el estereotipo.

La creación de subtipos en presencia de información desconfirmadora ha recibido, no obstante, algunas críticas, y se han propuesto mecanismos cognitivos diferentes para explicar los resultados de la experimentación en este campo. Por ejemplo, Yzerbyt, Coull y Rocher (1999) cuestionan la necesidad de acudir a la subtipia para minimizar el cambio estereotípico. Los datos obtenidos por estos autores apoyan la idea de que el estereotipo puede mantenerse en presencia de información contraestereotípica, no tanto porque se construyan subtipos, sino porque se evalúa al individuo contraestereotípico como una excepción dentro del grupo.

Mientras que la información desconfirmadora incide en el cambio estereotípico a través del proceso del subagrupamiento, no lo hace así en el caso de la subtipia o en el de la identificación de excepciones. En estos dos últimos casos, se evidencia que la presencia de información inconsistente no es suficiente para que se reduzca la estereotipia. Plaks y sus colegas (2001) han introducido una variable estable del perceptor que condiciona la posibilidad del cambio estereotípico: el tipo de teoría implícita sobre los atributos humanos. Distinguen la teoría de la entidad, que mantiene que los atributos humanos son fijos, y la teoría incremental, que sostiene que los atributos son maleables y pueden cambiar a través del tiempo. Los perceptores que procesan la información desde el primer tipo de teoría se basan sobre todo en rasgos, que son entidades estables, mientras que quienes defienden una teoría incremental utilizan más los procesos psicológicos y las características de la situación. Pues bien, Plaks y sus colaboradores encontraron en cuatro estudios que los teóricos de la entidad prestaban más atención a la información consistente con el estereotipo que a la información inconsistente. Por su parte, los teóricos incrementalistas no mostraron preferencias por uno u otro tipo de información, o bien se inclinaron por la inconsistente. Es decir, la teoría de la identidad puede estar asociada al mantenimiento del estereotipo, por lo que un cambio en el pensamiento estereotipado puede requerir un cambio de teoría. Es posible que ni siquiera la posesión de una teoría incremental garantice siempre el cambio del estereotipo. Al menos en el caso del prejuicio, los estudios anteriormente citados de Hong y sus colaboradores (2004) han evidenciado que la posesión de una teoría incremental debe ir acompañada de una autocategorización inclusiva (por ejemplo, "americano") para que disminuya significativamente el nivel de prejuicio. Sin embargo, los incrementalistas pueden mantener niveles de prejuicio semejantes a los defensores de una teoría de la identidad en el caso de autocategorizaciones excluyentes.

Por su parte, en modelos atribucionales de cambio estereotípico, como el formulado por Hewstone (1989), la tipicidad de los miembros del grupo estereotipado es otra variable importante que induce el cambio de la representación (véase también Brown, 1998; Hewstone y Hamberger, 2000; Hewstone et al., 1994, 2000; Johnston y Hewstone, 1992). Los perceptores tienen que codificar las dianas desconfirmadoras como típicas del grupo para que se produzca la modificación cognitiva. La figura 37 muestra el modelo que se sigue de Hewstone (1989), según Wilder y sus colaboradores (1996, p. 277). Además de la tipicidad, el modelo podría ser completado

con otros factores, tales como el patrón de información inconsistente y la variabilidad percibida. Como se ha mencionado anteriormente, la dispersión de la información favorece el cambio estereotípico, especialmente cuando la variabilidad percibida del grupo es baja.

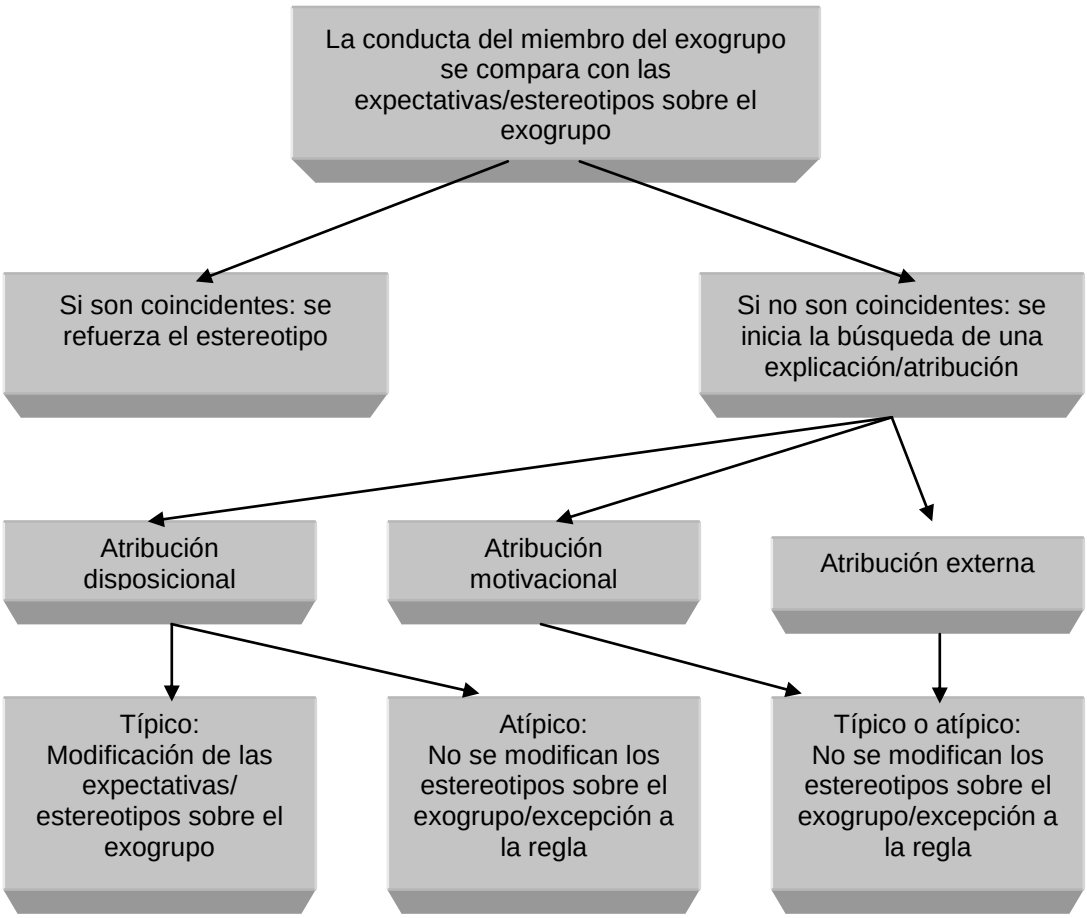


Figura 37. Modelo atribucional de cambio estereotípico (a partir de Hewstone, 1989) (Wilder, Simon y Faith, 1996, p. 277).

Wilder y sus colegas (1996) ponen a prueba el modelo y encuentran evidencia que lo apoya, incluso cuando la información desconfirmadora procede de un único miembro del grupo estereotipado. Es decir, si la inconsistencia es atribuida a factores disposicionales y la persona es considerada típica del grupo, la representación global puede cambiar. Aunque la influencia de la tipicidad ya había sido sugerida por otros estudios que fundamentaban el modelo de la subtipia, la suficiencia de la percepción de un único miembro para que se produzca el cambio estereotípico reta un postulado básico de dicho modelo (i.e., el cambio es favorecido por la información

desconfirmadora dispersa entre un número elevado de miembros grupales), por lo que este aspecto de la comprobación experimental de Wilder y sus colegas debe ser tomado con cautela.

Aún en el contexto de este modelo atribucional, Johnston, Bristow y Love (2000) relacionan las atribuciones sobre conductas relevantes para estereotipos con los juicios estereotipados sobre individuos y grupos, y confirman que la conducta inconsistente, cuando genera atribuciones disposicionales, se asocia a juicios menos estereotipados sobre el individuo: cuanto más típico es percibido éste, menos estereotipados son los juicios sobre el grupo de pertenencia, según las predicciones de Hewstone (1989) y Wilder et al. (1996). Pero además, Johnston y sus colegas abren una nueva vía para el cambio estereotípico: las atribuciones situacionales a las conductas consistentes con el estereotipo. Aunque generalmente los participantes hicieron atribuciones disposicionales ante conductas consistentes, en ocasiones las explicaciones fueron predominantemente situacionales, y cuanto más se inclinaron estas atribuciones por los factores de la situación, menos estereotipados fueron los juicios sobre los individuos y los grupos. Por otra parte, las atribuciones situacionales para las conductas consistentes fueron menos frecuentes que las atribuciones disposicionales para las conductas inconsistentes, pero en el caso de las primeras se produjo una reducción de la estereotipia en los juicios sobre el grupo, resultado que no se confirmó con las segundas, a pesar de la correlación citada entre tipicismo y estereotipia grupal. Los autores apoyan la exploración de esta vía de cambio estereotípico basada en las atribuciones situacionales a conductas estereotipadas. De manera consistente con estos resultados, Johnston y Miles (2007) han mostrado que los participantes con un patrón atípico de atribución individual (situacional para las conductas consistentes con el estereotipo y disposicional para las conductas inconsistentes) emiten juicios menos estereotipados sobre el grupo que aquellos participantes con un patrón típico.

A pesar de los resultados señalados, lo cierto en contextos naturales es que es probable que un individuo que exhiba una conducta inconsistente no sea percibido como miembro típico de su grupo, mientras que otro que muestra una conducta consistente sea asignado con facilidad al grupo estereotipado. Luego es probable que la condición de percepción de tipicismo no se dé con demasiada frecuencia en entornos ecológicos.

Otros modelos no se han centrado tanto en el influjo de la información inconsistente sobre el cambio como en los procesos cognitivos y motivacionales que median entre la información y las modificaciones estereotípicas. Por ejemplo, el modelo de Anderson y Lindsay (1998), que reproducimos en la figura 38, pone el énfasis en tres factores de los que depende la evolución de la representación: el tiempo, los recursos cognitivos y la motivación. La presencia de estos elementos en el proceso de juicio facilitará el ulterior procesamiento y evolución de la teoría y, tal vez, su cambio.

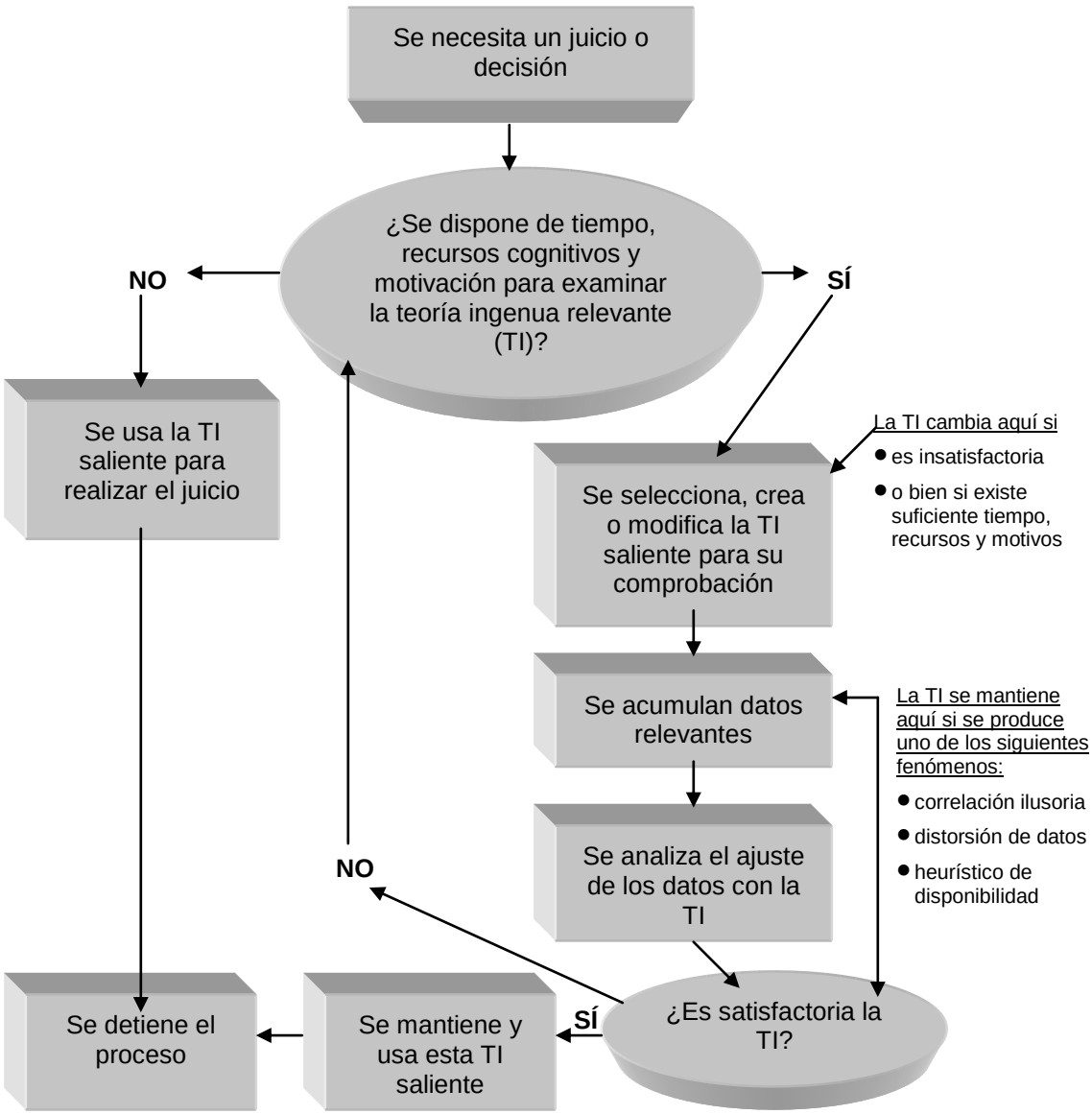


Figura 38. Un modelo de evolución de la teoría ingenua, perseverancia y cambio (Anderson y Lindsay, 1998, p. 21).

Por el contrario, la ausencia de tiempo, recursos cognitivos y motivación facilita la operación de procesos de correlación ilusoria, distorsión de datos y disponibilidad, que retroalimentan la teoría previa. Esta existencia de estrategias cognitivas para seleccionar, codificar y recuperar la información al servicio del conocimiento social previo fue bien documentada en las últimas dos décadas del siglo XX (e.g., Brewer et al., 1981; Cantor y Mischel, 1979*a*; Dunning y Sherman, 1997; Mayer y Bower, 1986; Horowitz et al., 1981; Forgas, 1985; Hamilton, 1979; Hamilton y Rose, 1980; Johnston, 1996; Johnston et al., 1997; Kim y Baron, 1988; Pyszczynski y Greenberg, 1987; Zinder y Swann 1978; Stangor y McMillan, 1992).

El tiempo también ha demostrado ser una variable crucial en la investigación de Payne et al. (2002), que analizaba la posibilidad de controlar los efectos automáticos de los estereotipos en una tarea de identificación de objetos congruentes o incongruentes con la representación sobre los afroamericanos. Pues bien, se produjeron menos errores cuanto mayor fue el tiempo de procesamiento. Es decir, cuando se dispuso de más tiempo para procesar la información individualizada, disminuyó la probabilidad de uso del estereotipo.

Las escasas evaluaciones que se han hecho de los programas de cambio estereotípico en contextos naturales, que parten de los modelos que toman como base la introducción de información inconsistente y las predicciones de las teorías de la atribución, no han arrojado, sin embargo, resultados tan satisfactorios. Por ejemplo, Hill y Augoustinos (2001) informan sobre la evaluación de los resultados del Programa de Conciencia Transcultural, dirigido a reducir la estereotipia y el prejuicio sobre los aborígenes australianos entre los trabajadores de la Administración de Justicia. El programa se apoyaba en tres pilares: 1) el contacto con los miembros del exogrupo; 2) la exploración de la información desconfirmadora del estereotipo; y 3) actividades dirigidas no sólo al análisis de las creencias, sino también de las emociones sobre el exogrupo. Los autores sostienen que el contacto no es más que una vía para introducir información contraestereotípica. El programa demostró tener éxito en las medidas –explícitas, por cierto– de estereotipia y prejuicio que se tomaron inmediatamente después de finalizar las actividades del programa. No obstante, los efectos más generales habían desaparecido tres meses después.

Algún indicio leve de cambio estereotípico podría encontrarse en programas de entrenamiento de educadores, si bien estos diseños se sitúan fuera del paradigma

dominante que está relacionado con nuestro marco teórico. Por ejemplo, Korthagen (1992) describe cuatro técnicas qué el empleó con éxito en su programa de formación de profesorado en Holanda. Dos de ellas tenían como objetivo la reflexión sobre la propia percepción social, aunque el modelo original no fuera cognitivo-social en sentido estricto. La primera estaba basada en la tradicional parrilla de Kelly (1955) y consistía en que los participantes averiguaran cuáles eran sus propios constructos personales, emitieran juicios sobre los niños que tenían en clase, y explicaran cómo diferían sus conductas hacia niños con distintas características. La reestructuración cognitiva comenzaba a producirse cuando los perceptores comparaban sus reacciones hacia alumnos con atributos opuestos. La segunda técnica trataba de que los participantes explicaran las estrategias educativas más adecuadas para cada característica infantil con el fin de conseguir determinadas metas educativas que se percibían como importantes. Por último, también reflexionarían sobre la estrategia que utilizarían para el atributo opuesto, y qué ventajas tendrían una y otra táctica para las dos características opuestas. La evaluación que Korthagen realiza de la aplicación de sus cuatro técnicas es cualitativa, ya que este autor está más interesado en comunicar cómo son aplicadas y qué resultados aparentes tienen, que en cuantificar su eficacia.

En España, Sales y García (1998, en prensa) han evaluado la eficacia de un programa de entrenamiento para cambiar las actitudes de profesores en servicio hacia la diversidad cultural y la educación intercultural. Las autoras no parten de un enfoque cognitivo-social ni tampoco toman como foco los estereotipos, sino que su interés es fundamentalmente pedagógico. Es decir, pretenden transmitir a los docentes estrategias de educación intercultural para su aplicación posterior en las aulas. Aun con este objetivo prioritario, evalúan el cambio de las actitudes interculturales e informan sobre modificaciones significativas en éstas después de un entrenamiento de tan sólo 20 horas. Aunque teórica y metodológicamente su programa es muy diferente al de nuestra investigación, nos hemos referido a él porque, al menos, sus objetivos pueden solaparse con los nuestros al sugerir que el cambio en las creencias hacia la diversidad cultural es posible.

Hemos detectado una duda presente en la mayor parte de los estudios que logran cambiar en alguna medida las teorías previas y atenuar los sesgos cognitivos: no existe la seguridad de que la modificación sea real y estable, sino que se apunta la posibilidad de que la artificiosidad de la manipulación experimental haya provocado

respuestas temporalmente diferentes en los sujetos experimentales. Por ejemplo, Burguer (1991), que muestra que el error fundamental de atribución puede desaparecer con el paso de los días, pide precaución a la hora de aplicar sus resultados a situaciones de la vida real que acontecen durante un largo periodo de tiempo. Johnston y sus colaboradores (1994) no demuestran que el cambio estereotípico persista más de una semana. En el estudio de Dasgupta y Greenwald (2001) se mantuvo la reducción del prejuicio racial automático durante 24 horas, pero no efectuó ninguna medición posterior. Por su parte, Anderson (1995), que demuestra la existencia de cambios en las teorías implícitas de personalidad de un grupo de participantes, sugiere que estas variaciones pueden ser temporales y subraya la necesidad de que otros estudios evalúen las creencias finales después de haber transcurrido un cierto tiempo desde el primer postest. Al comienzo de la década de los 80, William Cooper (1981) ya había revisado algunos estudios que mostraban que los resultados del entrenamiento cognitivo podían reducirse o desaparecer después de haber transcurrido dos, seis o doce meses. En el trabajo español de cambio de actitudes interculturales de Sales y García (1998), tampoco se verifica que los efectos del entrenamiento sean estables. Por último, en la intervención antirracista de la que informan Hill y Augoustinos (2001) los efectos iniciales de cambio estereotípico y reducción del prejuicio no se mantenían tres meses después. Tal vez sea útil traer aquí a colación la distinción que hacen Sherman, Judd y Park (1989) entre los cambios a corto plazo, basados en diferencias temporales en la accesibilidad del conocimiento, y los cambios relativamente permanentes, ya sea en el contenido o en la estructura del conocimiento. Este último caso supone la interiorización de los mecanismos y las creencias que dan lugar a los cambios. Esta interiorización se podría detectar con mayor facilidad en los estudios de campo que en los de laboratorio. Sin embargo, los primeros adolecen de un corpus consistente de investigación y no suelen tener carácter longitudinal (Paluck y Green, 2009b).

Además de la escasa temporalidad que se puede atribuir al cambio de estereotipos y prejuicios, Schneider (2004) también ha señalado, en su revisión sobre la cuestión, otra limitación importante relacionada con la extensión del cambio mediante programas educativos: con frecuencia, éste queda restringido a determinados individuos o grupos, a algunos aspectos de los estereotipos, o a determinadas subcategorías. A pesar de las limitaciones, Schneider (2004) no cree que la tarea

educativa en el ámbito de la estereotipia y el prejuicio sea imposible, sino simplemente difícil.

Hasta aquí, parece que entre los factores relevantes para que se produzca el cambio estereotípico figuran la información inconsistente –o que sea percibida como tal–, el tiempo, los recursos cognitivos, la motivación, la implicación en la tarea de juicio, la credibilidad de la fuente, la calidad del mensaje, la tipicidad percibida de los miembros del grupo estereotipado, y una teoría implícita incremental *vs.* una teoría de la entidad sobre los atributos humanos. Pero aún existen diferentes obstáculos para llegar a este cambio, lo que hará necesario la adición de algunos ingredientes más en un programa de cambio de estereotipos. Por ejemplo, dificultades añadidas pueden ser la persistencia de las inferencias y esquemas desde edades tempranas (e.g., Erdley y Dweck, 1993; Monteith y Voils, 2001; Stangor y Ruble, 1989), la pronta aparición también de la conciencia de los estereotipos y del efecto de amenaza de éstos (McKown y Weinstein, 2003), el escaso control que se posee sobre estos procesos (e.g., Worral y Cowan, 1983) y la confianza excesiva en los propios juicios (e.g., Griffin y Ross, 1991). Si a esto añadimos que los atributos negativos, que constituyen el contenido de la mayor parte de los estereotipos que pretendemos cambiar, se adquieren fácilmente y se eliminan costosamente (Rothbart y Park, 1986), y que los estereotipos negativos sobre el exogrupo son más abstractos y requieren escasa evidencia confirmadora para ser considerados válidos, pero una enorme evidencia desconfirmadora para ser juzgados como falsos (Maass et al., 1998), se comprenderá que el entrenamiento de las habilidades cognitivas conducentes a la deconstrucción estereotípica o al control de su activación y aplicación es enormemente complejo.

5.2. La hipótesis del contacto

La hipótesis del contacto para luchar contra el prejuicio y la estereotipia tiene una larga historia desde la obra de Allport (1954), y Brown (1998) la considera una de las ideas más duraderas y de mayor éxito en la psicología social. El contacto se podría conceptuar como la vía más directa mediante la que el perceptor recibe la información individualizada de una manera vívida (Pettigrew y Tropp, 2008).

A pesar de la afirmación de partida, el contacto intergrupal no se ha demostrado siempre como una vía exitosa para reducir la estereotipia y el prejuicio.

De hecho, hay quien argumenta que se trata de una hipótesis que no ha tenido tanto éxito en la práctica (Yzerbyt et al., 1999), incluso cuando se ha comprobado su efectividad en escenarios naturales. En el apartado 3.4.2 ya se mencionó el estudio de Biernat y sus colaboradores (1998), quienes registraron un incremento de los efectos de los estereotipos de sexo y raza a través del tiempo en una muestra de 100 capitanes del ejército pertenecientes a diversas etnias y sexos, que habían permanecido en estrecho contacto. Por otra parte, en dos experimentos de Dijksterhuis, Aarts, et al. (2000) se confirmó que la frecuencia del contacto pasado entre participantes y personas mayores predijo positivamente la fortaleza asociativa entre la categoría ("personas mayores") y un atributo estereotipado ("olvidadizo"), si bien este resultado es distinto al de Biernat et al. (1998), ya que existe evidencia que demuestra que la relación entre la categoría y el atributo que manipulan Dijksterhuis y sus colegas tiene una base de verdad. Lo que es común a ambas investigaciones es que confirman que en escenarios naturales se dan condiciones en las que la información individual se asimila a la del estereotipo, y el contacto no hace más que reforzar la validez percibida del esquema y hacerlo más disponible.

Los resultados de Hill y Augoustinos (2001) en un contexto natural, apuntados en el apartado anterior, tampoco demuestran que la aparente reducción de la estereotipia y el prejuicio se mantuvieran tres meses después. Por otra parte, los prejuicios hacia la gente de color no disminuyeron a corto plazo cuando a partir de mediados de los años 50 se decretó la integración racial en los colegios públicos de Estados Unidos (Schneider, 2004). Por último, Henry y Hardin (2006) argumentan que se ha confiado demasiado en las medidas explícitas del prejuicio. En su estudio comprueban que el prejuicio explícito se ve reducido por el contacto intergrupal en dos muestras –una norteamericana de blancos y negros, y otra libanesa de cristianos y musulmanes–, pero el contacto interactúa con el estatus grupal en la reducción del prejuicio implícito: las personas negras reducen su nivel de prejuicio implícito sobre las blancas, y los musulmanes hacen lo propio en relación con los cristianos, pero no se produce el efecto inverso.

La respuesta clásica que se ha dado para explicar algunos de los resultados mencionados se basa en que el contacto atenúa la estereotipia y el prejuicio sólo bajo determinadas condiciones: estatus similar, desconfirmación del estereotipo, cooperación y metas supraordenadas, posibilidades de un elevado conocimiento mutuo

(contacto profundo y en situaciones variadas), y apoyo institucional y/o normas igualitarias[91] (Allport, 1954; Cook, 1978; véanse revisiones en Brewer y Brown, 1998; Brown, 1998; Dovidio et al., 2005; Hewstone, 1996; Hewstone y Brown, 1986; Pettigrew, 1998; Pettigrew y Tropp, 2005, 2006, 2008; Schneider, 2004; Tropp, 2006). Por este motivo, el contacto entre amigos, por ejemplo, es un predictor muy consistente de la reducción del prejuicio, mientras que otros tipos de relación interpersonal no tienen esta capacidad predictiva (contacto de vecindad o relación laboral) (Hamberger y Hewstone, 1997). Esto es así porque las relaciones de amistad se ajustan en gran medida a las condiciones ideales que acabamos de mencionar. El modelo predictivo de Hamberger y Hewstone se presenta en la figura 38. En ella se observa que la regresión del prejuicio manifiesto sobre el conjunto de los predictores explicó el 29% de la varianza. Los tres predictores negativos que alcanzaron una elevada significación fueron la educación, el contacto como amigos y la orientación de valor[92], mientras que el predictor positivo muy significativamente relacionado con el prejuicio fue el orgullo nacional.

Van Dick et al. (2004) citan un meta-análisis de Pettigrew y Tropp (Pettigrew es también coautor del trabajo liderado por van Dick) con 515 estudios, 714 muestras independientes y 250.000 participantes, del que resultó un tamaño medio del efecto altamente significativo (r = -.23) (véase también Pettigrew y Tropp, 2006, 2008). Los estudios que se ajustaban a las condiciones señaladas por Allport arrojaban mayores tamaños del efecto que los que no lo hacían. Así, las condiciones señaladas por Allport se configuraban como facilitadoras, aunque no esenciales. Tal vez la condición con un mayor potencial facilitador de la reducción del prejuicio en contextos académicos sea la interacción frecuente al hacer posible el conocimiento individualizado y la amistad,

---

91 El 17 de mayo de 1954, el Tribunal Supremo de Estados Unidos resolvió el contencioso de *Brown vs. la Junta de Educación*, declarando inconstitucional la segregación racial en los colegios públicos por ser incompatible con la igualdad de oportunidades. Éste es un buen ejemplo de avance en el apoyo normativo a la lucha contra la estereotipia, el prejuicio y la discriminación. Sin embargo, diversos estudios que han examinado los efectos a corto plazo de la integración muestran que éstos han sido muy suaves e, incluso, en ocasiones, contraproducentes. No obstante, los efectos a largo plazo van en la dirección prevista, disminuyendo el prejuicio y la discriminación hacia las personas de color (Schneider, 2004). Por su parte, los efectos contraproducentes, según Schneider, pueden estar causados por la violación de las condiciones que promueven la efectividad del contacto, incluido el débil apoyo normativo que muchos colegios prestan a la integración.

92 Las orientaciones de valor contrastan con las orientaciones materiales. Los valores postmaterialistas (relacionados con la autoestima o los valores intelectuales y estéticos) pueden formar parte de una representación social que refleja una visión tolerante del mundo social, asociada al pluralismo étnico (Hamberger y Hewstone, 1997).

seguida de la interdependencia cooperativa o persecución de los mismos fines (Molina y Wittig 2006).

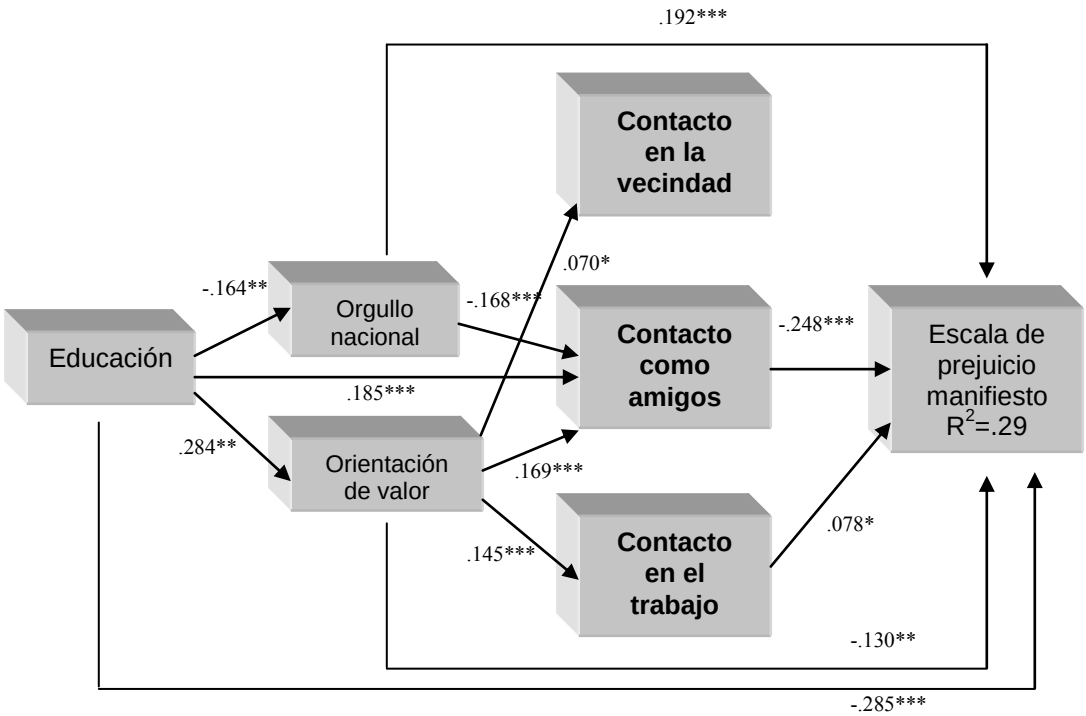


Figura 39. Diagrama de sendas que relaciona la educación, la orientación de valor, el orgullo nacional, el contacto y el prejuicio manifiesto (muestra germano-occidental).

Nota. Sólo se hacen explícitas las sendas significativas. Los números son coeficientes estandarizados de regresión parcial (β). Los coeficientes de significación son los siguientes: **p* < .10; ***p* < .01; ****p* < .001 (Hamberger y Hewstone, 1997, p. 180).

Van Dick y sus colaboradores (2004) introducen una nueva condición, de carácter subjetivo, que debe reunir el contacto para que tenga éxito en la reducción del prejuicio: la importancia percibida o relevancia personal del mismo. En sus dos primeros estudios delimitan el significado de este factor, y en los dos estudios siguientes ponen a prueba la hipótesis de que la importancia percibida media entre el contacto y el prejuicio. En cuando a la delimitación, se confirmó que un contacto es percibido como importante cuando es positivo y ayuda a conseguir una meta personal. En segundo lugar, se demostró que la importancia percibida del contactó medió buena parte de los efectos de éste sobre la reducción del prejuicio, lo que sugiere que no es suficiente tener amigos para cambiar las actitudes intergrupales, sino que lo fundamental es la valoración subjetiva de una relación interpersonal, que se hace según su funcionalidad para las metas personales.

La adopción de la perspectiva de los miembros exogrupales es un fenómeno más probable cuando ha existido un contacto frecuente y positivo con dichos miembros. Es decir, el contacto no sólo es una consecuencia de la toma de perspectiva como sugieren Galinsky y Moskowitz (2000), sino que también es una causa de ésta. Tanto la cantidad como la calidad del contacto anticiparían la toma de perspectiva en el modelo de Aberson y Haag (2007), actuando ésta, a su vez, como factor mediacional entre aquellas y la ansiedad intergrupal. Por último, la ansiedad incidiría sobre la estereotipia y el prejuicio explícito, mientras que la interacción entre cantidad y calidad del contacto actuaría como predictor directo del prejuicio implícito. Así, el contacto correlacionaría con ambas modalidades de prejuicio, explícito e implícito, pero a través de vías diferentes.

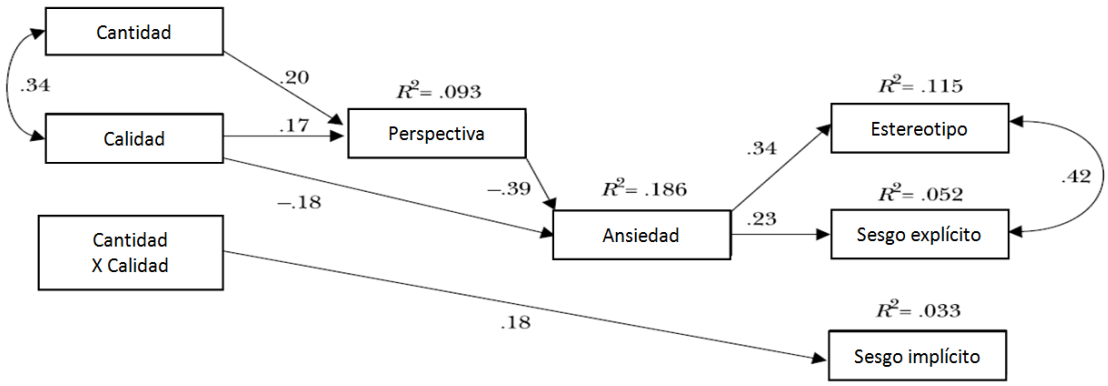


Figura 40. Modelo final de sendas, predictor de las actitudes implícitas y explícitas (Aberson y Haag, 2007, p. 191).

El modelo de Ward y Masgoret (2006) complementaría el de Aberson y Haag (2007) en lo que se refiere al prejuicio explícito (véase figura 41). En él también aparece la ansiedad como mediador entre el contacto y el sesgo.

Otros mediadores se han propuesto en la literatura del último medio siglo de historia de la hipótesis del contacto. Schneider (2004) recuerda que a mediados de los años 80 ya se habían validado unas 20 variables mediadoras entre el contacto y el cambio del estereotipo y del prejuicio, lo que condujo a algunos investigadores sociales a mostrarse pesimistas sobre la posibilidad de construir un modelo preciso y trasladable a la práctica sobre el cambio de estereotipos y prejuicios basado en el contacto. Schneider cree que ninguna condición es suficiente para que el cambio sea

efectivo, e incluso una buena parte de las condiciones ni siquiera son necesarias. Tal vez la única condición necesaria sea que las experiencias tengan un carácter favorable, pero esto tampoco garantiza nada: habrá que tener en cuenta el tipo de grupo, la intensidad del prejuicio previo, y numerosas variables situacionales y contextuales.

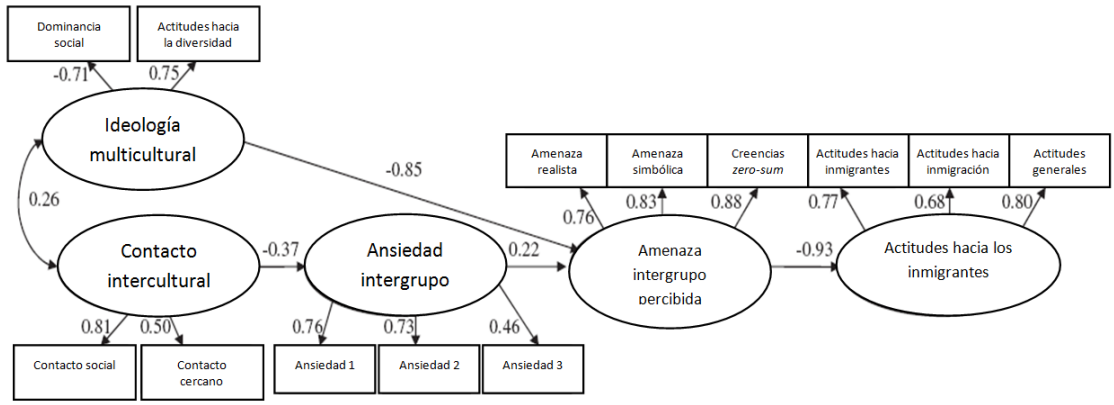


Figura 41. Un modelo integrador de actitudes hacia los inmigrantes (Ward y Masgoret, 2006, p. 677).

Diversos mecanismos explicarían esta resistencia al cambio de representaciones y actitudes. Algunos relevantes son los tres siguientes: 1) muchos contactos refuerzan el estereotipo porque, en ocasiones, los individuos pueden actuar consistentemente con el contenido representacional y, además, una parte de los contactos son negativos; 2) los contactos son selectivos en el sentido de que observamos a los individuos de grupos estereotipados en determinadas situaciones, y no sopesamos adecuadamente los factores situacionales en la explicación de su conducta; y 3) las experiencias de contacto están vinculadas a diversos sesgos: es fácil encontrar una conducta que se perciba como consistente, así como reinterpretar una conducta inconsistente como consistente (véase también Moskowitz, 2005).

A pesar de todos estos obstáculos para la reducción de los sesgos intergrupales y de la ausencia de un modelo explicativo preciso, la hipótesis del contacto ha generado una vasta cantidad de investigaciones que, en conjunto, demuestran los beneficios globales de la relación personal frecuente y cooperativa entre iguales en un contexto normativo igualitario en el que los participantes persiguen metas comunes y no exhiben conductas consistentes con las representaciones estigmatizadoras. Lo que resulta más difícil predecir es el efecto del contacto en un contexto específico en el que interactúan personas y grupos determinados, pero, en todo caso, si están presentes las

condiciones señaladas por Allport, será más probable que se haga efectiva la reducción de la estereotipia y el prejuicio, con la consiguiente facilitación de la convivencia en igualdad y del logro de los fines comunes.

Pettigrew, Christ, Wagner y Stellmacher (2007) han extendido las conclusiones de la hipótesis del contacto directo, aportando evidencia a favor del contacto indirecto como otra relevante vía de reducción del prejuicio –el hecho de tener un amigo/a endogrupal que tenga un amigo/a exogrupal–. En una muestra representativa alemana de 1383 participantes se recogieron datos sobre ambas vías de contacto –directo e indirecto– y se efectuó una comparación entre ambas, llegando a la conclusión de que las dos vías están interrelacionadas y sus efectos sobre la reducción del prejuicio son semejantes –el tamaño del efecto del contacto indirecto se aproxima al del contacto directo– y que, cuando ambas confluyen, la reducción del prejuicio se ve potenciada. La única diferencia encontrada se refiere a la mediación de la amenaza individual en la reducción del prejuicio, que apenas se ve paliada en el caso del contacto indirecto –aunque sí se ve significativamente reducida la amenaza colectiva–.

Otra vía indirecta de contacto sería la mera imaginación de la interacción con miembros del exogrupo estereotipado. En este caso también se han verificado los efectos de reducción de la estereotipia y de mejora de las actitudes intergrupales, tanto explícitas como implícitas (Crisp y Turner, 2009; Turner y Crisp, 2010).

Junto a este apunte de vías indirectas y basadas en imágenes mentales, hay que resaltar también la bidireccionalidad de la relación del contacto con el prejuicio. En un estudio longitudinal, Binder y sus colaboradores (2009) han puesto de relieve la compleja relación de ambos fenómenos, concluyendo que se determinan mutuamente: el contacto reduce el prejuicio, pero el prejuicio también reduce el contacto.

Aplicadas las conclusiones globales sobre los efectos del contacto al ámbito de interés de este discurso –la educación–, será necesario asegurarse de que las disposiciones organizativas y didácticas asumen las condiciones facilitadoras del contacto. Como ya se ha asegurado, los agrupamientos étnicos y culturales de tipo heterogéneo resultan insuficientes. Los niños negros y blancos empezaron a compartir aulas en Estados Unidos a partir de la decisión de 1954 del Tribunal Supremo de suprimir la segregación en los colegios públicos. No obstante, a finales de los años 60 aún era mínima la efectividad de la decisión judicial, y esto se debía a la persistencia de las condiciones sociales, políticas y económicas que conformaban el humus de la

segregación escolar y social en general. Por otra parte, en los estudios realizados en los años 70 y 80 se encontraron pocos efectos beneficiosos a corto plazo de la comprensividad para la reducción de la estereotipia, el prejuicio y la discriminación. Sin embargo, otros trabajos posteriores han comprobado que la inclusión de niños de diferentes etnias en las mismas aulas predice conductas de aproximación intergrupal a largo plazo. Asimismo, la igualdad de oportunidades ha ido avanzando lentamente en Estados Unidos, aunque medio siglo después de la supresión judicial de la segregación aún quedaba un recorrido pendiente: entre los adultos de 25 años o más que se han graduado en la escuela secundaria, se encuentra el 86% de los blancos; el 76% de los negros; el 45% de los hispanos; y el 35% de los americanos nativos (Schneider 2004). A pesar de la aparente escasa diferencia entre los blancos y negros mayores de 25 años, a los 18 años, que es la edad a la que normalmente finaliza la enseñanza media, en el año 2004 sólo el 56% de los estudiantes negros se graduaban frente al 78% de los blancos.

Por tanto, la reducción de la estereotipia y el prejuicio, con su consiguiente efecto positivo sobre la convivencia intergrupal, es, en todo caso, un proceso muy lento, y esto es así, en buena parte, porque el contacto entre diferentes grupos culturales en el ámbito escolar no se produce en contextos caracterizados por las condiciones indicadas por Allport. En primer lugar, es improbable que la interacción multicultural se extienda más allá del ámbito del aula, y en ésta el contacto suele ser superficial y apenas deriva en relaciones de amistad (son este tipo de relaciones las que en mayor medida predicen la reducción del prejuicio [Hamberger y Hewstone 1997; White et al., 2009]). En segundo lugar, los sistemas educativos son entornos en los que se fomenta cada vez más la competitividad. Aunque el aprendizaje de la cooperación forme parte de los objetivos del currículum, lo cierto es que el avance de la concepción de mercado contribuye a la creación de un nuevo entorno moral en el que los niños y los centros escolares deben competir para mejorar progresivamente su rendimiento y productividad. Una tercera limitación se refiere al estatus con el que los niños de diferentes grupos interactúan. Quienes pertenecen al grupo mayoritario suelen encontrarse en una posición más favorable –por ejemplo, económicamente, y también en cuanto al nivel de desarrollo con el que acceden al centro escolar– que los estudiantes de los grupos culturales minoritarios. Por último, las normas suelen ser igualitarias, pero, simultáneamente, a veces existen presiones para que los grupos de inmigrantes u otros colectivos culturales autóctonos no accedan al colegio porque

algunas familias piensan que el nivel educativo va a descender o se va a incrementar la conflictividad en las aulas. Es decir, en ocasiones se observan normas informales y procesos de influencia social que tampoco facilitan la convivencia. A estos fenómenos se añade que los niños en edad escolar ya tienen estereotipos y prejuicios sobre grupos étnicos y culturales diferentes al suyo, como se describió en el apartado 2.2.

En definitiva, lo que en un principio se empieza haciendo con un enfoque integrador –la modalidad de tratamiento de la diversidad cultural más usual en las escuelas europeas–, al final puede degenerar nuevamente en un fenómeno segregador, bien porque los agrupamientos se van homogeneizando en función de la capacidad, y ésta correlaciona con el estatus socioeconómico y las oportunidades de partida, bien porque existen criterios de residencia que frenan la variabilidad cultural en los colegios de determinados barrios suburbanos, bien porque a largo plazo no se consolidan relaciones intergrupales de amistad y se perpetúan los estereotipos y los prejuicios. El panorama aún crece en dificultad en el caso de los centros de titularidad privada, que establecen sus propios criterios selectivos de admisión, a menudo discriminadores para determinados grupos, reforzando así la identidad particular del grupo mayoritario o de los minoritarios.

Aunque en la efectividad del contacto no concurran necesariamente todas las condiciones de Allport, al menos habría que favorecerlas en la educación europea para avanzar, aunque sea lentamente y con una perspectiva a largo plazo, en la deconstrucción de las creencias y las actitudes que predicen la discriminación. A continuación se van a citar, a modo de ejemplo, cinco actuaciones innovadoras que guardarían relación con el contacto exitoso.

• *Criterios de pluriculturalidad en la admisión del alumnado.* La segregación debe evitarse desde el mismo proceso de admisión en el centro educativo, así como la concentración del alumnado inmigrante en los mismos centros al modo en que sucede en las "escuelas negras" holandesas, o bien en los colegios musulmanes o sij ingleses. Para que exista la posibilidad de interacción frecuente que anticipaba Allport, el ambiente socioeducativo debe ser diverso. Este es el requisito previo de la misma existencia de relación entre iguales y el desarrollo potencial de relaciones de amistad entre ellos. Como ya se ha anticipado, este último tipo de contacto es el que en mayor medida favorece la desaparición del sesgo intergrupal por reunir casi todas las condiciones facilitadoras de la convivencia armónica entre grupos.

- *Políticas activas de diversificación del profesorado* (Essomba, 2007). Numerosos estudios e investigaciones de otros países, con más tradición en la acogida de alumnado de familias inmigrantes, ponen de manifiesto la necesidad de que el propio profesorado en sí mismo sea diverso. En nuestro país, debido a la incipiente construcción de esta realidad pluricultural, todavía estamos lejos de lo que sería un proceso natural de incorporación de docentes de otros países a las escuelas. Más allá de los impedimentos legales y burocráticos, no será hasta dentro de un par de décadas cuando podamos contemplar la llegada de los primeros profesores nacidos en España de familia de origen inmigrante. Sin embargo, ello no significa que no sea necesario "pluriculturizar" ya las plantillas para no caer en la contradicción de querer construir unos espacios interculturales desde un ambiente monocultural. El sistema educativo, en consecuencia, podría impulsar políticas de discriminación positiva al respecto hasta que la situación quede normalizada, sin que ello suponga un perjuicio para nadie.

- *Un marco de trabajo conjunto de profesorado y familias.* La relación cooperativa no sólo debe darse entre profesores de diferentes culturas de origen, o entre niños y niñas pertenecientes a grupos diversos. Se hace necesaria una relación permanente, no ocasional, del entorno familiar y el escolar. Sólo así en cada uno de estos contextos se logrará una comprensión profunda de lo que ocurre en el otro. Si esta relación es siempre necesaria, aún lo es más en el caso de familias de grupos culturales diversos. En este marco de trabajo conjunto, la dimensión formativa desempeña un papel importante, tanto para el profesorado como para las familias. Hace década y media, Nancy French (1996) ya había diseñado un programa de inmersión familiar que incluía una estancia de 45 horas de futuros profesores en los hogares de familias de diferentes características con hijos en edades escolares. Al final del programa, los profesores en formación tenían que elaborar una historia familiar o memoria escrita y/o audiovisual sobre los valores y patrones conductuales de la familia. Iniciativas como ésta deberían extenderse al profesorado en ejercicio. Asimismo un programa de inmersión paralelo podría diseñarse para las familias, que compartirían espacios y tiempos escolares con el profesorado dentro del centro educativo. Con este tipo de actuaciones se persigue el objetivo de que padres y madres y profesorado establezcan contactos continuados y profundos en un contexto de igualdad, superando la asimetría clásica de las relaciones que tradicionalmente han mantenido familias y escuelas (Álvarez 1999b).

• *Creación de redes de centros multiculturales y extensión de las redes ya existentes.* Habría que fomentar los lazos y las acciones de cooperación con centros educativos de los países de procedencia de los niños inmigrantes. Para conseguir esto, se tendría que favorecer la movilidad de profesorado y alumnado, facilitando los viajes a las zonas de origen de los movimientos migratorios. En algunas comunidades autónomas españolas ya se han impulsado en algún momento programas de movilidad del profesorado de este tipo, que, según Essomba (2007), revierten muy positivamente en el descentramiento cultural del profesorado, establecen actitudes de mayor complicidad y empatía con el hecho migratorio, y facilitan información de primera mano sobre los sistemas educativos donde han estado escolarizados previamente estos alumnos si son de incorporación tardía, o sus padres si ya nacieron en España. En cualquier caso, se trata de un tipo de experiencia que impacta en la ideología personal del profesorado y contribuye de manera muy intensa a dar sentido al cambio que supone la inmigración, y a fomentar un deseo de abrir espacios y generar oportunidades para la transformación. El alumnado también debería formar parte de estos programas de movilidad (por ejemplo, algunos centros educativos del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO organizan visitas a otras escuelas de países en vías de desarrollo).

• *Implantación de la figura del animador intercultural en contextos escolares multiculturales.* El papel del animador sería el de dinamizar las relaciones interculturales en el centro educativo, aprovechando, por ejemplo, el espacio lúdico del recreo para organizar actividades de juegos cooperativos con grupos multiculturales de niños. Esta figura podría introducirse también en algunas áreas curriculares (por ejemplo, educación física, educación artística) en las que actuaría de apoyo del profesor en todas las actividades de aula de pequeño grupo, cooperando incluso en la misma planificación de estas actividades con el fin de promover el contacto intergrupal en las mejores condiciones posibles. Con la introducción de este profesional de la animación intercultural, el centro educativo garantizaría la efectividad del enfoque transversal de la interculturalidad.

En resumen, el contacto ha sido utilizado en algunos programas de cambio estereotípico y reducción del prejuicio, aunque en contextos naturales no ha podido demostrarse la efectividad de estos programas a largo plazo (e.g., Hill y Augoustinos, 2001; Paluck y Green, 2009b). También se ha empleado de manera recurrente en la

formación del profesorado, tanto en ámbitos escolares (e.g., Chance et al., 1996; Jordan, 1995) como en contextos en los que entran en contacto profesores en formación con miembros del grupo minoritario (Finney y Orr, 1995). No obstante, tampoco puede plantearse todo un programa de entrenamiento intercultural tomando como base las experiencias de campo. Por ejemplo, Deering (Deering, 1997; Deering y Stanutz, 1995) no logra una elevada efectividad. Esto es así en virtud de los mecanismos cognitivos mediante los que aislamos o compartimentamos nuestra experiencia con individuos concretos que pertenecen a grupos estereotipados. Además, debe considerarse que un proceso de categorización que asimila un ejemplar moderamente inconsistente al grupo puede tener como efecto juicios menos estereotipados sobre el grupo, pero más estereotipados sobre el ejemplar, mientras que si un ejemplar no se asimila al grupo, los juicios sobre éste son menos estereotipados, pero se incrementa el estereotipicismo de los juicios sobre el grupo (Bless et al., 2001). Es decir, el cambio estereotípico depende del proceso de categorización que se utilice.

El diseño de programas de cambio de estereotipos basados en el contacto sigue teniendo importantes dificultades prácticas, así como algunos escollos teóricos. Schneider (2004) menciona, entre las dificultades prácticas, las siguientes: 1) el contacto o la interacción que mantenemos en la vida cotidiana es selectivo, y, normalmente, cuando nos relacionamos con miembros de grupos estereotipados, lo hacemos involuntariamente; 2) algunos estereotipos pueden tener una base de verdad o, al menos, se percibe que son totalmente ciertos; y 3) muchos estereotipos sirven para mantener nuestra posición en un conflicto intergrupal. Entre las dificultades teóricas, David Schneider señala la necesidad de que sepamos exactamente qué componente del estereotipo deseamos cambiar antes de emprender el diseño de un programa de cambio: las relaciones categoría-características, el afecto, la homogeneidad percibida, las teorías, o las consecuencias conductuales.

CAPÍTULO 6

Fundamentación teórica de la estrategia autorreguladora evaluada

6.1. La toma de perspectiva

6.2. Psicodrama – *Role playing*

6.2.1. Recursos técnicos

6.2.2. Cambio de roles e inversión de roles: *role playing*

6.2.3. Investigación en torno al *role playing*

6.2.4. Modelo teórico combinado: *role playing* / teoría de emociones intergrupo / teoría del contacto de Allport

6.3. Variables potencialmente moduladoras

Hasta el momento, se ha tratado de arrojar luz acerca de los procedimientos a través de los que el sesgo intergrupal se puede controlar, así como sobre los procesos cognitivos y motivacionales que están en la base de los fenómenos autorreguladores. No obstante, de acuerdo con Charles Stangor (2009), la investigación básica sobre la estereotipia y el prejuicio se ha hecho desde una perspectiva fuertemente individualista, descuidando la investigación aplicada y centrada en el contexto social, mucho más compleja (véase también Paluck y Green, 2009b). Stangor finaliza su capítulo con una reflexión que refleja con claridad tanto la realidad que se halla en el origen de la presente tesis como el horizonte que persigue:

> Nuestra investigación nos debería haber enseñado mucho sobre cómo hacer el mejor uso de la diversidad social en el aula y en los grupos de trabajo, pero realmente no hemos medido estas cosas (McCauley, Wright y Harris, 2000). Deberíamos estar contribuyendo a la creación de programas de entrenamiento en la diversidad, programas de reducción del prejuicio en escuelas, y al discurso político sobre discriminación. (p.12)

Pues bien, la investigación propia, que se describirá en la siguiente sección, sigue participando del enfoque empírico individualista, pero simultáneamente parte de una preocupación sociocrítica y, por consiguiente, se concibe sólo como un primer estadio de desarrollo que permita diseñar posteriormente pautas pedagógicas orientadas al desarrollo de un programa sistemático de formación en competencias autorreguladoras. Por consiguiente, en el horizonte se contempla la transformación socioeducativa, y este mismo informe doctoral finalizará abordando una primera fase de esta intencionalidad aplicada –el diseño de pautas pedagógicas–. Mientras tanto, en los próximos apartados se abordará la fundamentación teórica inmediata de la investigación propia, de carácter experimental, como paso previo a la descripción de ésta.

6.1. La toma de perspectiva

Entre las estrategias evaluadas para la reducción de la estereotipia y el prejuicio a través de la inducción de determinados constructos se halla la toma de perspectiva, cuya efectividad va a ser analizada en la presente investigación junto con las condiciones en las que puede ser efectiva. Por consiguiente, a continuación se revisará la evidencia y conclusiones teóricas relacionadas con la naturaleza y efectos

de la adopción de la perspectiva de miembros exogrupales, así como con las mediaciones y modulaciones entre la intervención y los resultados de ésta.

La toma de perspectiva se basaría en el intento de aproximación cognitiva entre el yo (i.e., *self* o sí-mismo) y los miembros de grupos estereotipados, y entre el endogrupo y los exogrupos. Tal vez, el hecho de descubrir semejanzas entre el grupo de pertenencia y el exogrupo, o entre el yo y el otro, puede fomentar la idea de igualdad básica entre las personas y los grupos[93]. Esto se puede hacer a través de una estrategia de toma de perspectiva, en la que los participantes intentan ponerse en el lugar del otro (Batson et al., 1997; Galinsky, 2002; Galinsky y Ku, 2004; Galinsky et al., 2005; Vescio, Sechrist y Paolucci, 2003; Galinsky, Wang y Ku, 2008; Pettigrew et al., 1997; Shih, Wang, Bucher y Stotzer, 2009)[94]. Más recientemente, Cutting (2010) define la toma de perspectiva como un proceso mediante el que se trata de construir la comprensión acerca del modo en que otras personas conceptualizan y responden a distintas situaciones. Supondría un esfuerzo por emplear estrategias que permitan a los individuos visualizar, comprender, anticipar o predecir percepciones, pensamientos, sentimientos o las acciones de los demás. Lo anterior se consigue cuando el observador crea un modelo mental que corresponde con el modelo mental de la otra persona.

En relación con los efectos de la toma de perspectiva, Galinsky y Moskowitz (2000) han mostrado que esta estrategia tiene como resultado una evaluación más positiva de los miembros estereotipados y de los mismos grupos estereotipados, una menor expresión de contenido estereotípico y una hiperaccesibilidad menor de la representación estereotipada. En sus experimentos se redujeron las diferencias percibidas entre el endogrupo y el exogrupo. Se encontró que el factor mediador entre la toma de perspectiva y estos efectos fue la accesibilidad del autoconcepto. Los

93 El córtex prefrontal medial constituye la base neural más importante del pensamiento sobre el *self* y del pensamiento sobre otras personas, sugiriendo el concepto de que la comprensión de uno mismo es un componente integral de la comprensión de otras personas (Mitchell et al., 2006). Además, Jason Mitchell y sus colegas, en este mismo capítulo, informan sobre datos que evidencian que cuanto más semejante es percibida una persona a uno mismo, mayor es también la actividad en el córtex prefrontal medial. Pues bien, las instrucciones de la toma de perspectiva favorecerían, en la heteropercepción, un incremento en el uso de la misma zona neural que se utiliza en la autopercepción, fomentando, por tanto, el solapamiento *yo*-otro.

94 La toma social de perspectiva ha sido definida de diversas formas. Una de las conceptuaciones menos restrictivas y más globales la ofrece Gehlbach (2004) en el campo de la psicología de la educación. Para este autor, la toma de perspectiva sería tanto una capacidad como una tendencia motivacional –en resumen, una aptitud– que se encuentra en función de las características de la tarea y del contexto en el que ésta se desarrolla.

autores observaron un incremento del solapamiento entre la representación del yo y la del grupo estereotipado. Es decir, por efecto de esta estrategia, no es el estereotipo, sino el autoconcepto la estructura que se activa y aplica en presencia de un estímulo estereotipado, y esto se lleva a cabo de manera implícita (Galinsky et al. , 2005).

Utilizando una versión modificada de la manipulación experimental de Galinsky y Moskowitz (2000), Weyant (2007) también ha comprobado que la toma de perspectiva es capaz de reducir la estereotipia negativa sobre quienes hablan inglés como segunda lengua. Mientras que la toma de perspectiva no tuvo ningún efecto significativo en los juicios realizados sobre una hablante nativa de inglés, los participantes que escucharon a una mujer hablando inglés como segunda lengua la evaluaron como significativamente más inteligente, competente, perceptiva, capaz y bien educada después de haber sido instruidos para escribir sobre ella desde su propia perspectiva que aquellos otros participantes que evaluaron a la misma hablante no nativa sin haber sido instruidos para adoptar su perspectiva. Un resultado semejante había sido hallado anteriormente por Hillman y Martin (2002) cuando demostraron, utilizando una medida explícita, un debilitamiento de las actitudes homofóbicas en los estudiantes universitarios después de haber llevado a cabo un ejercicio de aprendizaje activo basado en la toma de perspectiva con la finalidad de comprender las situaciones por las que atraviesan personas con una orientación sexual diferente (gays y lesbianas).

Por otra parte, también se han comparado las ventajas de la toma de perspectiva frente a otras estrategias dirigidas inicialmente a la reducción del sesgo intergrupal. Así se ha hecho en relación con la supresión del estereotipo. Los efectos de rebote –hiperaccesibilidad del estereotipo una vez que han finalizado los esfuerzos conscientes por evitar los pensamientos estereotípicos– están bien demostrados en el caso de este último tipo de intervención (véase la revisión realizada en el apartado 4.2.2). La supresión se deriva de un enfoque de evitación de pensamientos indeseables, no de promoción de pensamientos deseables. Es esta segunda aproximación la que caracteriza la estrategia de la toma de perspectiva. Según Galinsky y Moskowitz (2000), la toma de perspectiva puede conducir a un aumento del contacto intergrupal, a interacciones más positivas y a una reducción de la desconfianza entre los grupos. Pero, sobre todo, se trata de una estrategia que, de igual forma que las metas igualitarias, inhibe la activación de los estereotipos.

A pesar de la comparación realizada entre supresión y toma de perspectiva, cuando en una intervención del primer tipo se introduce algún factor relacionado con el autoconcepto, la hiperaccesibilidad del estereotipo desaparece. Concretamente, Koole y van Knippenberg (2007) evidenciaron que los participantes a los que se proporcionó feed-back positivo de personalidad después de una tarea de supresión no experimentaron una mayor accesibilidad y uso del estereotipo como efecto de ésta, concluyendo que la autoafirmación potencia el autocontrol. Éste sería el punto de encuentro entre toma de perspectiva y supresión: la intervención del *self*.

Lo que todavía no está suficientemente claro es si la toma de perspectiva fomenta realmente la igualdad, ya que, por una parte, tiende a favorecer a la diana y, por otra, no se ha demostrado el efecto de generalización a otros grupos sociales distintos al de la manipulación experimental (Galinsky et al., 2005), y es que, según indican Galinsky y sus colegas (2005) en su revisión sobre el tema, el solapamiento yo-otro no sólo significa una reducción de la estereotipia hacia el otro, sino que el yo también se ve impregnado por el contenido del estereotipo. Es decir, la toma de perspectiva tiene efectos miméticos, de creación de lazos sociales a través de la coordinación social, llegando el participante a autodescribirse más en términos del estereotipo exogrupal. Los experimentos de Galinsky y sus colaboradores (2008) evidencian precisamente que los rasgos estereotípicos impregnan más las autodescripciones y las conductas de los tomadores de perspectiva. Luego en el solapamiento yo-otro, el yo se aplica al otro, pero el otro también se aplica al yo, y este fenómeno estaría relacionado con el de la influencia del contacto sobre la propia conducta (Dijksterhuis, Aarts, et al., 2000). En ambos tipos de situaciones (toma de perspectiva y contacto) se facilita la sintonía social que permite una interacción más funcional entre el perceptor y el miembro del grupo estereotipado. De hecho, como ya se ha visto anteriormente (apartado 5.2), el contacto puede anticipar la toma de perspectiva (Aberson y Haag, 2007).

En la siguiente figura, tomada de Galinsky et al. (2008, p. 408), se aprecia cómo quienes toman la perspectiva de una persona mayor asumen los rasgos del estereotipo sobre las personas mayores para autodescribirse en mayor medida de lo que lo hacen los participantes del grupo de control (a quienes simplemente se les pedía en la manipulación que describiesen un día de la persona fotografiada, sin ninguna instrucción adicional) y los participantes de una condición de supresión (a quienes se

les pedía que describieran un día típico de la persona fotografiada, pero evitando pensar sobre ella de manera estereotipada), y esto sucede aun siendo negativos los rasgos estereotipados. En otros tres experimentos (2A, 2B y 3), los autores demuestran que la toma de perspectiva no sólo incide en la autopercepción, sino que también lo hace sobre la conducta, aproximándola a la que predice el estereotipo. Es decir, aparentemente, la toma de perspectiva reduciría los juicios estereotipados y las evaluaciones prejuiciadas, pero incrementaría el estereotipicismo de la propia conducta con el fin de facilitar la interacción social.

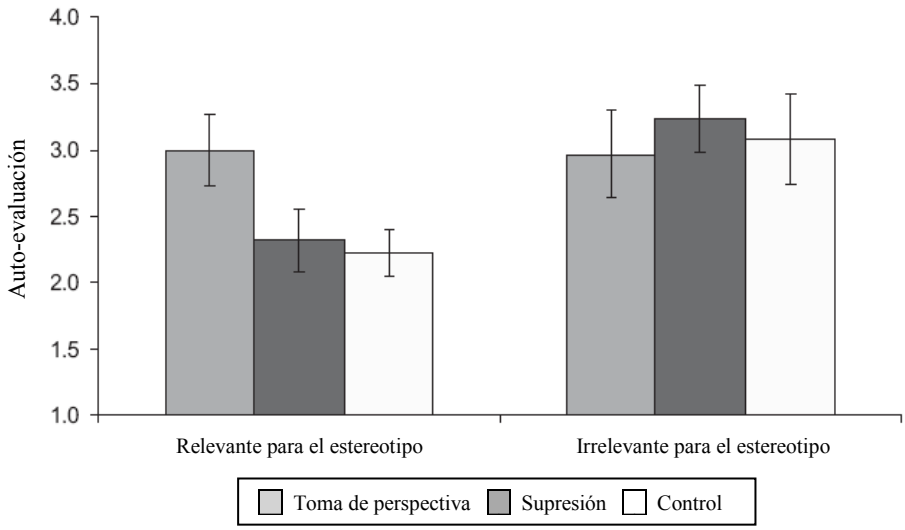


Figura 42. Efecto de las instrucciones para escribir un ensayo narrativo en el estudio 1C, con una persona mayor como objeto, sobre las autoevaluaciones para rasgos relevantes o irrelevantes para el estereotipo. Las barras de error representan el error estándar de la media (Galinsky et al., 2008, p. 408).

En realidad, como afirman Galinsky y Ku (2004), se produce un efecto irónico, ya que la estereotipia y el prejuicio decrecen como consecuencia de un acto egocéntrico: la activación del autoconcepto. La misma definición que se suele dar de toma de perspectiva supone la activación de un proceso no egocéntrico (Gehlbach, 2004). Sin embargo, Galinsky y Ku extienden en sus dos experimentos la idea de la mediación del autoconcepto, demostrando, además de los efectos positivos de la toma de perspectiva sobre la evaluación exogrupal, los efectos moduladores que la autoestima crónica y temporal tiene sobre los efectos de la toma de perspectiva en el prejuicio. Tanto cuando la autoestima es medida (estudio 1) como cuando es manipulada (estudio 2), los participantes con una autoevaluación positiva valoraron

también más positivamente al exogrupo después de una intervención de toma de perspectiva (i.e., se pidió a los participantes que describiesen un día de la vida de una persona mayor). Luego la autoestima ejerció una acción moduladora entre la toma de perspectiva y el prejuicio. Los autores interpretan que la toma de perspectiva convierte en saliente y activa el autoconcepto y, puesto que éste es evaluado positivamente en la condición de autoestima positiva, se llegan a aplicar al exogrupo los rasgos positivos del *self*.

La siguiente figura muestra los resultados del segundo estudio de Galinsky y Ku (2004). En él, la autoestima situacional se manipuló proporcionando feed-back positivo o negativo a los participantes en una tarea en la que debían seleccionar a los miembros de un jurado que previsiblemente estuvieran a favor de una de las partes en un caso legal. En la figura se aprecia cómo la evaluación de las personas mayores mejora claramente después de la toma de perspectiva en la condición de feed-back positivo.

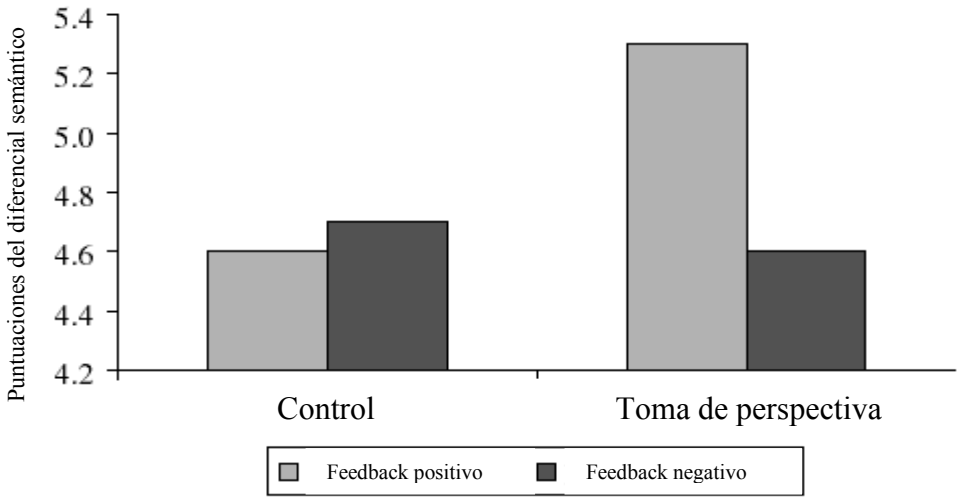


Figura 43. Puntuaciones del diferencial semántico sobre las personas mayores cuando el feedback es manipulado (Galinsky y Ku, 2004, p. 600).

No obstante, no siempre se produce la mediación del autoconcepto. Los estudios de Galinsky y sus colegas (2008) sugieren un patrón diferente, pero complementario: la toma de perspectiva modula los efectos de los estereotipos sobre las autodescripciones. Esto es así, al menos, cuando los rasgos estereotipados se aplican al yo.

Parece, por tanto, que la toma de perspectiva no genera automáticamente evaluaciones más positivas del exogrupo, sino que sus efectos son modulados por algunos factores. El mismo hecho de ponerse en el lugar del otro tampoco es un fenómeno automático, sino una habilidad en la que la persona debe entrenarse. Como aseguran Epley, Morewedge y Keysar (2004), antes de que pueda producirse este aprendizaje, los niños tienden a creer que sus percepciones del mundo reflejan con precisión las características de éste, y que los demás perciben la realidad externa como ellos lo hacen. No obstante, el egocentrismo, como aparece en el mismo factor mediacional de la toma de perspectiva sugerido por Galinsky (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000), se configura también como una característica de la percepción adulta. Los diferentes sesgos identificados en el procesamiento de la información representan pruebas de ello. Se pueden citar como ejemplos la confianza excesiva en las propias predicciones (Griffin y Ross, 1991); las atribuciones asimétricas para los éxitos y los fracasos (Pyszczynski y Greenberg, 1987) y, aplicado al ámbito de la identidad social, la mayor probabilidad de atribuir conductas positivas de miembros endogrupales a causas internas y conductas negativas a causas externas (Pettigrew, 1979); la mayor probabilidad de respuestas estereotipadas y prejuiciados cuando la autoimagen o la autoestima se ve amenazada (Fein y Spencer, 1997; Galinsky y Ku, 2004; Spencer et al., 1998); el error de falso consenso (Ross, Green y House, 1977); el motivo de autopresentación (Harvey y Weary, 1984); o el uso de uno mismo como estándar cuando se evalúa a otros (Alicke, 1993). La interpretación egocéntrica de la información, según el estudio de Epley et al. (2004), caracterizaría tanto a adultos como a niños. La diferencia existente es que los primeros corrigen la interpretación inicial, que es automática, tratando de adaptarse a la perspectiva de la otra persona. Al menos, esto sucedería en tareas de percepción no social (i.e., la utilizada en su estudio). Como ha verificado también Epley en una serie de cinco estudios (Epley, Keysar, van Boven y Gilovichm 2004), las personas intentan adoptar la perspectiva de otros mediante una estrategia inicial de anclaje en su propia perspectiva, ajustándose posteriormente al tener en cuenta las diferencias entre ellas y los demás.

Vescio et al. (2003), en una extensión de la teorización existente acerca de los efectos de la toma de perspectiva sobre las actitudes intergrupales, confirman la operatividad de otros dos mecanismos mediacionales entre la toma de perspectiva y sus efectos: los sentimientos empáticos y las atribuciones. Particularmente, en su

estudio, los participantes que adoptaron la perspectiva de un estudiante universitario afroamericano, que describía en un programa de radio las dificultades relacionadas con su pertenencia grupal por las que había pasado, informaron sobre más empatía, atribuyeron más importancia a factores situacionales causales, y expresaron actitudes más favorables hacia los afroamericanos en general que aquellos participantes que habían sido asignados a una condición de foco objetivo. En esta última se les pedía que adoptaran una perspectiva objetiva sobre lo que se describía, manteniendo las distancias con respecto a los sentimientos manifestados por la persona entrevistada, mientras que en la condición de foco sobre el otro (toma de perspectiva) se les solicitaba imaginar cómo se sentía la persona entrevistada y cómo afectaban los acontecimientos a su vida, e incluso que llegaran a sentir como él sentía. Además de esta variable independiente, también se manipuló el estereotipicismo de la persona diana (i.e., el grado en que confirmaba las creencias sobre el grupo), pero éste no influyó sobre las actitudes intergrupales, sino que lo hizo solamente sobre la adhesión final al estereotipo (los participantes que escucharon la entrevista con una persona-diana desconfirmadora manifestaron percepciones menos estereotipadas sobre los afroamericanos que aquellos que escucharon la entrevista con una persona-diana confirmadora). Los autores aseguran que su estudio es la primera demostración de los efectos de la toma de perspectiva sobre las actitudes intergrupales a través de la mediación de la empatía y la actividad atribucional, produciéndose esta influencia incluso cuando existe una fuerte adhesión personal al estereotipo.

No obstante, Galinsky et al. (2008) no evidencian la mediación de la atracción interpersonal entre la toma de perspectiva y el rendimiento en una tarea cognitiva. Como se aprecia en la figura 44, es la aplicación al yo de un rasgo estereotipado la que actúa mediacionalmente (en el estudio se utiliza el estereotipo sobre las animadoras), a pesar de que la toma de perspectiva incrementa la atracción por las animadoras.

Sin embargo, en la misma línea que Vescio y sus colaboradores (2003), se ha vuelto a evidenciar que las respuestas emocionales en general (Davis y Maitner, 2010), y la empatía en particular (Cohen, 2010), son variables que deben ser tenidas muy en cuenta a la hora de implementar una manipulación basada en toma de perspectiva. Así Cohen, a través de dos estudios correlacionales, comprobó que las diferencias en empatía y la toma de perspectiva se relacionaban de modo distinto respecto a la desaprobación de conductas poco éticas. A través de ambos estudios, la empatía se

manifestó más efectiva que la toma de perspectiva en la lucha contra ideas poco éticas. Por otra parte, Shih y sus colaboradores (2009) han encontrado que la toma de perspectiva, efectivamente, mejora las actitudes hacia el exogrupo, pero este efecto no se generaliza a todos los exogrupos, sino únicamente hacia el colectivo que fue objeto de un ejercicio de empatía. De este modo, concluyen los autores, la evidencia indica que la toma de perspectiva mejora las actitudes intergrupo a través de la inducción de empatía. Por su parte, Davis y Maitner (2010) han demostrado que la toma de perspectiva influye en los estados emocionales, de modo que ambas habilidades podrían ser introducidas como competencias en el "entrenamiento" de futuros educadores.

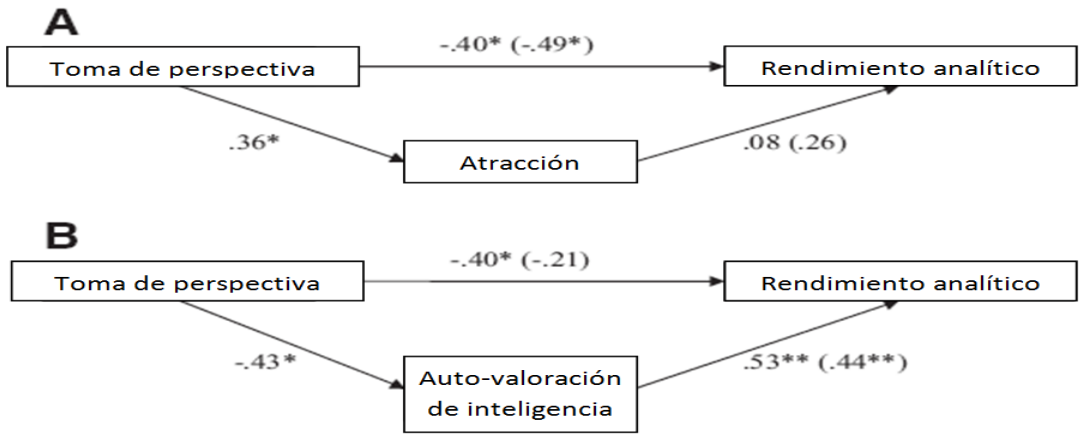


Figura 44. En el estudio 4, la atracción no media en el efecto de la toma de perspectiva sobre el rendimiento (A). La autovaloración de la inteligencia, sin embargo, actúa mediacionalmente (B). Los coeficientes son estandarizados y los que se sitúan entre paréntesis controlan la otra variable predictora. *$p < .05$. **$p < .01$ (Galinsky et al., 2008, p. 416).

Llegados a este punto, parece necesaria una pequeña aclaración terminológica acerca de la empatía. A este respecto, Fuentes et al. (1993) recogían una definición derivada del marco teórico de Hoffman (1975, 1981, 1982, 1983), desde el que se comprende como la experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona. Asimismo, se considera el resultado de un proceso interactivo entre componentes cognitivos y afectivos que van evolucionando a medida que avanza el desarrollo. Por otra parte, en la literatura especializada se suele distinguir entre empatía disposicional o rasgo y empatía situacional o estado. Mientras la primera consiste básicamente en una tendencia relativamente estable de la persona a percibir y experimentar de forma vicaria los afectos de otras personas, por empatía situacional se entiende el grado de

experiencia afectiva vicaria que tienen las personas en una situación concreta. Esta es, por tanto, menos estable que la empatía disposicional, dependiendo más estrechamente de variables situacionales. Este último tipo de variables son precisamente las que evocamos en la toma de perspectiva, mientras que a través de otro tipo de manipulaciones, como el *role playing* o desempeño de roles, tratamos de sumar a la presente ecuación los elementos de la interacción y el aprendizaje.

También Fuentes et al. (1993) definen la toma de perspectiva social (*role taking*) como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos, motivos y conductas. Por su parte, Iannotti (1978, 1985) ha relacionado esta capacidad con la activación empática y con la realización de conductas prosociales. Como puede observarse, existe una relación evidente entre los tres constructos: toma de perspectiva, empatía y *role taking* o *role playing*, del que nos ocuparemos a continuación.

En definitiva, concluiremos que algunos mecanismos mediacionales y moduladores –particularmente, la empatía– ya se han ido evidenciando en la literatura sobre toma de perspectiva de la última década, poniendo a prueba los efectos de esta estrategia sobre la estereotipia y el prejuicio (Galinsky et al., 2008; Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000; Shih et al., 2009; Vescio et al., 2003). En los siguientes apartados nos aproximaremos al marco teórico inmediato de un segundo tipo de manipulación implementada en la investigación propia, y analizaremos los mecanismos mediacionales y moduladores que serán puestos a prueba.

6.2. Psicodrama – *Role Playing*

El *role playing*, como una variante de la toma de perspectiva a través de la que se induce más vívidamente ésta, fue la técnica utilizada en el tercer experimento de la serie que describiremos posteriormente. A continuación, introduciremos un breve marco epistemológico en torno al *role playing* en el que se revisarán las conclusiones teóricas relacionadas con la naturaleza y efectos de la adopción de la perspectiva de miembros exogrupales a través, en esta ocasión, de una dinámica grupal basada en las técnicas del psicodrama.

Es Sheehan (1970) quien ofrece en su capítulo una perspectiva psicológica y sociológica del origen de la teoría del rol. Según dicho autor, el origen es sociológico

y se remonta, entre otros, a Cooley (1902, 1909), Mead (1934) y Waller (1932, 1938). Posteriormente, la teoría del rol consiguió captar mayor atención, en especial en el campo de la psicología y la psiquiatría. El enfoque que popularizó este modelo teórico se refleja en el libro de Eric Berne *Games People Play* (1964). Previo y mucho más académico es el enfoque que presenta Cameron en su obra *The Psychology of the Behavior Disorders* (1947), y que relaciona ciertos conceptos de rol con la psicopatología.

Entre los psicólogos, Sarbin (1943, 1954, 1964, 1968) fue quien hizo una exposición más amplia y sistemática de la teoría del rol. Sus trabajos proporcionan el modelo de rol que sirvió de base a multitud de estudios posteriores. Sarbin (1950, p.257) describió las teorías del rol en los siguientes términos[95]:

> La teoría del rol intenta conceptualizar la conducta humana a un nivel relativamente complejo. En cierto sentido, es una teoría interdisciplinar pues sus variables se derivan de estudios de la cultura, la sociedad y la personalidad. Las amplias unidades conceptuales de la teoría son el rol, como unidad de la cultura; la posición, como unidad de la sociedad; y el *self*, como unidad de la personalidad.

Así mismo, dicho autor afirma que todas las sociedades se dividen en grupos y, a su vez, estos grupos están estructurados en posiciones, estatus o cargos. De este modo, la posición se define como un sistema de expectativas del rol, y los roles se definen en términos de las acciones que ejercen las personas para ratificar la posición que ocupan. Como puede observarse, y de acuerdo con Sheehan (1970), la teoría del rol es lo suficientemente amplia para ser compatible con otros sistemas psicológicos como la teoría del aprendizaje, los principios del conflicto o, incluso, ciertas partes de la teoría psicoanalítica.

Existen varias aproximaciones a la teoría del rol. Tal vez sea la de Solomon, Surprenant, Czepiel y Gutman (1985) una de las más genéricas. Estos autores destacan la naturaleza de las personas como actores sociales que aprenden comportamientos apropiados a las posiciones que ocupan en la sociedad. Así, independientemente de

---

95 Una revisión de los conceptos de rol con un enfoque sociológico se puede encontrar en varios escritos de la colección de Biddle y Thomas, entre los que destaca su obra editada en 1996 *Role theory: Concepts and research*.

que sean muy distintos en determinadas circunstancias (e.g., con la familia, amigos, en el tiempo libre), adoptarán un conjunto relativamente estandarizado de comportamientos cuando se encuentren en una situación definida: en el trabajo, un evento social, etc. Esta interpretación de la teoría de los roles está estrechamente vinculada con los conceptos de estereotipo y automaticidad. A menudo las personas son definidas por los roles que desempeñan, y esto supone ubicar a un individuo en un perfil determinado basado en estereotipos. Es decir, de acuerdo con la teoría del rol, cuando un individuo es etiquetado o clasificado, asume unos estándares y se acomoda al rol que le es asignado por consenso social. Del mismo modo, se espera de los demás que se adapten a las conductas que deben emitir en función del rol que les corresponda en determinadas circunstancias.

Al amparo de la teoría del rol surge la técnica del *role taking*, que implica adoptar una postura referente a una actitud, representar el rol de otro. En España, Aznar, Pérez y Sánchez (1990), basándose en Higgins (1981) y Selman (1988), definen el *role taking* como un constructo prototípicamente social-cognitivo que se identifica, como significado destacable, por la capacidad para comprender el punto de vista de los otros, situándose en la perspectiva social. Así pues, situarse en la perspectiva social de otros, tal como implica el *role taking*, corresponde a un proceso que lleva al sujeto al afianzamiento de la comprensión básica en la relación yo-otro. Dicha comprensión le permitiría disponer de una estructura sobre la cual poder *inferir* capacidades, pensamientos, atributos, expectativas, sentimientos y reacciones potenciales del otro y organizar un mejor entendimiento de las relaciones sociales y psicológicas (Aznar et al., 1990).

De forma casi paralela, y en un contexto tal vez menos "clínico", surge el psicodrama. No se abordará aquí la polémica suscitada por Sheehan (1970), para quien el término *role playing* ha adquirido tantos significados que connota superficialidad. Este autor aboga por el término *role taking*. Sin embargo, por la mayor extensión del término *role playing* y el carácter aplicado que pretendemos otorgar a los resultados de la investigación propia, preferimos este segundo término. Independientemente del matiz que se le quiera otorgar a uno u otro término, el propósito y el planteamiento es el mismo en ambos casos.

Después de esta aclaración se revisará el origen de la técnica del *role playing* y la evidencia empírica más relevante en torno a ella. En primer lugar, y como recoge

Obst (2002), ha de indicarse que el psicodrama es una forma de psicoterapia creada por Jacob Levy Moreno, e inspirada en el teatro de improvisación. De acuerdo con su creador, este método representa un punto de inflexión: "el paso del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción." (Moreno, 1946, p.10).

Hace más de dos décadas, Blatner (1988) definía el psicodrama como un método de psicoterapia a través del cual los participantes exploraban, en la acción, las dimensiones de los acontecimientos psicológicos: "los pensamientos no verbalizados, los encuentros con quienes no están presentes, representaciones de fantasías sobre lo que otros pueden estar sintiendo o pensando, un futuro posible imaginado y muchos otros aspectos de los fenómenos de la experiencia humana." (p. 1). En las distintas técnicas empleadas por el psicodrama, Blatner vislumbró las posibilidades de trabajar con emociones y actitudes implícitas, sencillamente pidiendo a sus pacientes que interpretasen los acontecimientos relevantes de su vida en lugar de simplemente hablar sobre ellos.

El psicodrama no es únicamente un método de tratamiento, sino que también lo es de diagnóstico (Moreno, 1946; Blatner, 1996). De hecho, es un método que permite, a través de distintos diseños, obtener multitud de información acerca de los participantes en sus actividades y, simultáneamente, ofrecerles una experiencia que puede facilitar un aprendizaje que responda a múltiples objetivos. En este aspecto radica parte de su complejidad, puesto que los participantes, al tiempo que se esfuerzan por acercar sus esquemas cognitivos a los de las personas que representan, deben observar las reacciones de sus compañeros, de modo que interactúan considerando, entre otros factores, las respuestas de sus interlocutores y las posturas que adoptan en función del rol representado.

El psicodrama, por tanto, debe su inherente complejidad a las múltiples funciones que puede desempeñar y objetivos a los que puede atender. Al emplear las técnicas psicodramáticas se establece un ciclo por el que, además del investigador, el propio participante puede percibir el diagnóstico al tiempo que es tratado, repercutiendo por tanto en la problemática que es objeto de estudio y viéndose modificada ésta a lo largo del mismo proceso. Así, el psicodrama comprende un

conjunto de técnicas que pueden ser muy útiles en la evaluación y tratamiento de diversos problemas en múltiples campos, incluido el educativo:

> Las técnicas psicodramáticas pueden usarse en forma efectiva en cualquier campo que requiera cierta exploración de las dimensiones psicológicas de un problema, tales como la educación, la psicoterapia […]. Comprender y tratar los temas actuales frecuentemente requiere un aprendizaje experiencial y de participación integrado con el análisis verbal y cognitivo. (Blatner, 1996, p. 124).

De esta forma, las técnicas psicodramáticas son guiadas por ciertos principios y reglas que Obst (2002) sintetiza en cuatro: (1) darse cuenta de los propios pensamientos, sentimientos, motivaciones, conductas y relaciones; (2) mejorar la comprensión de las situaciones, de los puntos de vista de otras personas y de nuestra imagen o acción sobre ellas; (3) investigar y descubrir la posibilidad y la propia capacidad de nuevas y más funcionales opciones de conducta (nuevas respuestas); y (4) ensayar, aprender o prepararse para actuar por medio de las nuevas conductas o respuestas que se han considerado más convenientes.

6.2.1. *Recursos técnicos*

No sin razón, Moreno (1946, p. 177) presentó el psicodrama como "una nueva forma de psicoterapia que puede ser ampliamente aplicada". En efecto, debido a que comprende una suma de reglas y principios, unidos a constructos[96] que orientan y sustentan un importante conjunto de técnicas, se ha logrado una considerable extensión de los distintos recursos que tienen su base en la psicoterapia. Dichos recursos han sido frecuentemente adoptados por diversas corrientes psicoterapéuticas y educativas con resultados satisfactorios (Blatner, 1996).

Los recursos técnicos que se emplean con más frecuencia en el psicodrama son el soliloquio y el cambio e inversión de roles (más conocido como *role playing*). El soliloquio es básicamente un monólogo, una acción consistente en hablar sin un interlocutor. En un psicodrama, cuando la persona que dirige la terapia solicita un soliloquio, detiene la "escena" en la que sitúa al participante o paciente y le pide que

[96] Blatner (1996) identificó seis constructos: la espontaneidad, la acción corporal, el encuentro, la catarsis dramática, el "*telé*" y la teoría de los roles.

comience a expresar en voz alta –desde el rol asumido– los sentimientos o pensamientos que tiene en ese preciso momento. Este recurso es apropiado cuando el objetivo consiste en exteriorizar y/o amplificar los pensamientos y emociones del participante. Nuestra investigación no participa de este objetivo. Sin embargo, el *role playing*, por su similitud con la toma de perspectiva y sus particulares características, configura una estrategia muy adecuada para los objetivos de nuestra indagación.

6.2.2. *Cambio de roles e inversión de roles: role playing*

Esta técnica, según Kruger (2008), puede considerarse una de las bases, además de una de las técnicas centrales del psicodrama. El *role playing* es una técnica dramática en la que los individuos improvisan comportamientos que reflejan actos de personas involucradas en una situación definida (O'Donnell y Shaver, 1990). Su relación con la toma de perspectiva, como se ha sugerido con anterioridad, es consistente. De hecho, algunos autores califican el *role playing* como un tipo de toma de perspectiva (Resnick y Wilensky, 1998).

Por su parte, Frick-Helms (2008) añade que las simulaciones de *role playing* constituyen situaciones de aprendizaje de gran valor educativo. Es posible conseguir grandes beneficios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una actividad en la que el alumnado aprende al tiempo que se divierte, sumando el inherente valor de motivación que conlleva este tipo de dinámica. En este sentido, multitud de autores coinciden en que el *role playing* supone un excelente método didáctico (Bowman, 2009; Clanton y Harpine, 2008; Frick-Helms, 2008; Kidron, 1977; Kruger, 2008; Oberle, 2004; Marchand, 2006; Pecaski y McLennan, 2008; Prince, 2006; Stroessner, Beckerman y Whittaker, 2009; Zhang et al., 2009; Clapper, 2010).

De este modo, la técnica utilizada en la investigación propia responde también al propósito de establecer un diseño pedagógico basado en los resultados en torno a la validación del *role playing* en el control del sesgo intergrupal. Sin embargo, se trata de una técnica que requiere un atento y minucioso diseño. Centrándonos en la estrategia en sí debe indicarse que, en primer lugar y en función de los objetivos propuestos, el *role playing* puede ser subdividido en cambio e inversión de roles. El recurso del cambio de roles consiste en indicar al protagonista que actúe poniéndose en el lugar de otra persona, concepto, objeto o parte de sí mismo. La inversión de roles, como caso particular de cambio de roles, consiste en un reemplazo mutuo. Por ejemplo, el

protagonista pasa a desempeñar el rol de su interlocutor, y el interlocutor pasa a desempeñar el rol del protagonista. De cara al diseño de la dinámica, es importante destacar que los roles tienen carácter interactivo y necesitan de un rol complementario que posibilite una puesta en escena coherente y fluida.

Ambas modalidades, con alguna variante, son utilizadas en el tercer experimento de la serie que describiremos posteriormente: la primera de ellas –cambio de roles–, con el grupo experimental denominado "*role playing* / magrebí"; y la segunda –inversión de roles–, con el grupo experimental "*role playing* / empatía". Los roles que puede representar el protagonista abarcan una amplia gama, totalmente abierta a la creatividad y a los objetivos del proceso.

El recurso de la inversión de roles utilizaba originalmente a los verdaderos integrantes del conflicto (e.g., la pareja o el jefe con el empleado). En estas situaciones, Moreno lo consideraba muy útil para que cada uno pudiera comprender el punto de vista del otro, facilitando así la resolución del conflicto. Como puede observarse, desde sus orígenes el *role playing* ha sido utilizado como una estrategia de toma de perspectiva.

Así, entre los múltiples objetivos de la técnica se pueden destacar los siguientes por su relevancia en lo que concierne a la presente investigación:

a) El desempeño de roles facilita la exteriorización de conductas, pensamientos y emociones que el participante habitualmente no manifestaría.

b) La inversión de roles facilita una visión del mundo y de nosotros mismos desde otras perspectivas. Ponerse en lugar de otra persona posibilita la comprensión y aceptación de otros puntos de vista, necesidades, conductas, etc.

c) Ciertos roles pueden facilitar el descubrimiento de nuevas respuestas, recursos o soluciones, nuevos puntos de vista ante diversas situaciones difíciles, temores, frustraciones o conflictos.

d) Cuando los roles corresponden a deseos o sentimientos contradictorios o diferentes estilos de pensamiento y conducta, pueden facilitar su aceptación, elaboración, resolución y/o integración (Obst, 2002).

6.2.3. *Investigación en torno al role playing*

Una vez consideradas las aportaciones teóricas en torno al *role playing*, se procederá a examinar a continuación, como anticipábamos, algunos de los estudios generados en las últimas décadas en relación con dicha técnica que nos permitan establecer el horizonte empírico de nuestra área de interés.

Considerado como herramienta educativa de primer orden, el *role playing* ha sido objeto de estudio y experimentación desde hace al menos medio siglo. En su revisión de los años setenta, Kidron (1977) afirmaba que la efectividad de la técnica induciendo motivación y cambiando comportamientos había sido apuntada en numerosos estudios, aunque aún se necesitaban más avances:

> Su efectividad para inducir la motivación y cambiar el comportamiento queda demostrada […]. Evidencias empíricas ya revisadas indican que los ejercicios de *role playing* son efectivos de alguna manera como recursos educativos y de aprendizaje. No obstante, es necesario investigar todavía mucho más sobre este método experiencial, así como determinar criterios evaluativos específicos y válidos, al igual que desarrollar métodos experienciales altamente efectivos. (Kidron, 1977, p. 494).

En efecto, desde entonces, la toma de perspectiva y el *role playing* han sido empleados con múltiples propósitos y sus resultados han llegado a ser medidos con las técnicas más avanzadas, al igual que lo han sido otras estrategias también enfocadas a la reducción del sesgo intergrupal, como la toma de perspectiva. Así Dumontheil, Kuster, Apperly y Blakemore (2010) concluyen que una actividad de toma de perspectiva en un contexto comunicativo –estrategia que se aproxima al *role playing*– obliga no sólo pensar sobre lo que la otra persona percibe, sino también sobre sus intenciones, requiriendo de la funcionalidad del córtex prefrontal medial dorsal superior (MPFC) y de zonas neurales que forman parte de la red de trabajo del cerebro social.

Centrándonos en el campo educativo y en los múltiples beneficios que ofrece la técnica, destacaremos en primer lugar que Oberle (2004) ha comprobado la efectividad del *role playing* capturando el interés de los estudiantes. Esta es una cualidad que consideramos imprescindible en una dinámica que pretenda ser usada en el contexto académico. Por su parte Zhang, Zhao, y Yu (2010) han demostrado recientemente que

la técnica promueve una auto-regulación del comportamiento, y esta función se encuentra en la misma línea de la sugerencia de Kidron (1977), quien ya destacaba la potencialidad del *role playing* en la regulación de creencias y valores. En concreto, el autor hacía referencia a las actitudes de los estudiantes hacia miembros de otras razas, género y estatus social.

Siguiendo a Stroessner et al. (2009), algunas de las variables psicosociales que se relacionan con la práctica de esta dinámica son: una elevada autoestima y empatía, un locus de control externo más intenso y una creencia más fuerte a favor de la maleabilidad de las características humanas. Algunas de estas características, como la empatía y la atribución, serán consideradas en nuestra investigación empírica.

En este sentido, Simkins y Steinkuehler (2008) añaden competencias que pueden ser trabajadas desde el *role playing*. Según dichos autores, los juegos de rol proporcionan un entorno especialmente fructífero para el desarrollo del pensamiento crítico y habilidades de razonamiento ético, componentes esenciales en el desarrollo de una ciudadanía capaz de participar plenamente en una sociedad democrática y cosmopolita. Por su parte, Wood y Cook (2009) han llevado a cabo una revisión a través de las teorías post-estructurales feministas en relación con la diversidad y la equidad, encontrando que el *role playing* proporciona contextos flexibles a los niños y niñas para explorar y asumir sus identidades de género, y las competencias sociales y dinámicas de poder utilizadas para mantener o interrumpir el juego.

Recientemente, Bowman (2009) realizó una exploración etnográfica en torno al *role playing*, analizando la práctica de este tipo de actividad, así como sus funciones. El autor concluye que el *role playing* fomenta la creatividad, la autoconciencia, la empatía, la cohesión de grupo y el pensamiento divergente (o creativo). Además, los juegos de rol facilitarían el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales que siguen siendo útiles en el mundo "real".

Kidrón (1977) también había afirmado que el *role playing* estimulaba la creatividad y, en este mismo sentido, Karwowski y Soszynski (2008) han diseñado recientemente una nuevo programa basado en esta estrategia, orientado a desarrollar las habilidades creativas, especialmente la imaginación creativa: "Role Play Training in Creativity" (RPTC). Así mismo, Mullineaux y Dilalla (2009) confirman que los juegos de *role playing* en la infancia desarrollan tempranamente la creatividad e impulsan aspectos de la misma, que se manifiestan posteriormente en la adolescencia.

Por su parte, Schick (2008) concluye que las simulaciones de *role playing* tienen un gran potencial para ofrecer situaciones en las que los participantes pueden salir tanto del marco de la representación de la simulación como del marco de las consecuencias del mundo real. Y es en el mundo real donde se encuentra un desafío clave para la formación de los profesionales de la educación: crear situaciones de "entrenamiento" donde las interacciones interpersonales y los flujos de comunicación característicos de los entornos ecológicos puedan ser analizados adecuadamente. El uso de *role playing* ofrece una herramienta sofisticada para este fin, presentando a los educadores en formación situaciones del "mundo real" a través de un aprendizaje interactivo (Brewer, 1994; Oberle, 2004). En el ámbito curricular, esta estrategia ha demostrado ser útil no sólo en aspectos relativos a la creatividad, sino también en relación con el rendimiento académico (Oberle, 2004; Stroessner et al., 2009; Zhang et al., 2010).

De nuevo, en nuestra línea de cognición social, el estudio de Peng (2008) demuestra que una experiencia de mediación activa –*role playing*– es más efectiva influyendo en la auto-eficacia que una experiencia de observación mediada. Estos términos son prácticamente equivalentes y reflejan lo esperado respecto al *role playing* frente a la toma de perspectiva. De hecho, y centrando la atención en la conexión entre la dinámica de toma de perspectiva respecto al sesgo intergrupal *y* los efectos de empatía que provoca el *role playing* cuando es utilizado en contextos educativos donde está presente la diversidad, Prince (2006) observó que las actividades de *role playing* alcanzan "nuevas perspectivas" cuando son usadas en un aula con gran diversidad cultural.

Concretamente, ya en el ámbito del prejuicio, Plous (2000) recoge la primera investigación acerca de esta cuestión, publicada por Citron, Chein y Harding (1950). A raíz de la Segunda Guerra Mundial y promovido por la Comisión de Interrelaciones Comunitarias (CCI) del Congreso Judío-americano, se formó un grupo de investigación liderado por Kurt Lewin en 1948. En este programa de investigación "lewiniano", los participantes observaron a actores profesionales: uno promulgaba comentarios prejuiciosos acerca de una persona y otro respondía de diversas maneras. Luego, los participantes evaluaban la efectividad de dichas respuestas. La CCI consideró que el tipo de respuesta percibida como más eficaz era una reacción en calma, tranquila, sobre la base de los "valores estadounidenses" (por ejemplo, la

equidad, el pluralismo, el trabajo en equipo) o la lógica de las diferencias individuales (por ejemplo, afirmando las diferencias individuales en la mayoría de los grupos). También se encontró que aproximadamente el 80% de los participantes preferían cualquier tipo de objeción en lugar del silencio. Aunque la CCI se centró principalmente en las respuestas al anti-semitismo y el anti-prejuicio hacia las personas de raza negra (Harding, Cidra, y King, 1953; Selltiz, Cidra, Harding, Rosahn, y Wormser, 1950), el paradigma experimental utilizado es potencialmente aplicable a una amplia variedad de prejuicios.

Por otra parte y a la vista de las conclusiones arrojadas por la investigación descrita, no es difícil estar de acuerdo con Plous (2000) cuando afirma que con modificaciones relativamente menores, los profesores pueden adaptar el paradigma para su uso didáctico en ejercicios interactivos en el aula. Informes anteriores han documentado el valor que tiene este tipo de ejercicios sobre los efectos del racismo institucional (Lawrence, 1998) y los estereotipos (Goldstein, 1997).

Por último, Clapper (2010) analiza en un reciente trabajo la técnica de *role playing* aplicada al campo educativo. El autor comienza afirmando que esta estrategia no ha sido, en general, debidamente valorada por la comunidad de educadores, y eso a pesar de que podría ser considerada como indispensable debido a la multitud de beneficios que conlleva, como ayudar a comprender tareas complejas y desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades culturales requeridas en el siglo XXI. Además de estas virtudes, Clapper menciona muchas otras (e.g., afrontamiento de problemas reales; refuerzo de aquello que los estudiantes comprenden sobre la experiencia; aprendizaje desde la perspectiva de las inteligencias múltiples). Así mismo, el *role playing* pone en juego simultáneamente capacidades motoras y cognitivas, habiendo demostrado la investigación reciente una fuerte relación entre ambas funciones, por lo que el movimiento parece necesario para facilitar el funcionamiento de todo el cerebro. Además, el *role playing* aúna procesos comunicativos y emocionales en una interacción "real". Estas experiencias emocionales se establecerían en la memoria, siendo el *role playing* una vía óptima para introducir motivaciones emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra consideración que hace Clapper acerca del *role playing* está directamente relacionada con el objeto de interés de la investigación propia:

> Otro beneficio relacionado con el uso del *role playing* incluye ayudar a los estudiantes a desarrollar un enfoque de la cultura y el desarrollo de habilidades de la diversidad, requeridas para el puesto de trabajo del siglo XXI. Los estudiantes son animados a expresar sus pensamientos y sentimientos mientras evalúan sus propias actitudes y habilidades al tiempo que consideran los sentimientos y creencias de otros […]. El *role playing* ofrece una oportunidad para reflexionar sobre la experiencia mientras ocurre, así como a posteriori. (Clapper, 2010, pp. 41-42).

Por tanto, la aplicación de estas técnicas tiene una clara transferencia al mundo real. No consisten en una serie de actividades que el individuo aísla de su experiencia. Las técnicas psicodramáticas tienen efectos plausibles en tanto que ofrecen una nueva perspectiva en la forma que el individuo tiene de percibir la realidad:

> La actuación dramática es un estado interior intermedio, un intermediario entre la fantasía y la realidad. La modalidad es ficticia, pero la experiencia es muy real. La modalidad ficticia nos permite hacer cosas que aún se encuentran fuera de nuestro alcance en la vida real, tales como expresar emociones temidas, cambiar patrones de conducta o exhibir nuevos rasgos. Una vez que las hemos vivenciado, aunque en modo ficticio, estas nuevas experiencias pueden formar parte del repertorio de nuestra vida real. (Emunah, 1994, p.27).

6.2.4. *Modelo teórico combinado: role playing, teoría de emociones intergrupo e hipótesis del contacto de Allport*

Hasta aquí, en el apartado 6.2 se vienen presentando distintos modelos teóricos que se encuentran próximos al campo de la cognición social y en torno a la técnica utilizada en el último experimento de la investigación propia. Debido a la multitud de funciones que desarrolla y objetivos a los que el *role playing* responde, las aproximaciones empíricas se han acometido desde enfoques teóricos diversos. De acuerdo con Joronen, Rankin y Astedt-Kurki (2008), el desafío consiste en encontrar o desarrollar una teoría que combine las áreas de nuestro interés con medidas válidas y confiables para examinar los efectos de la intervención.

Pues bien, desde nuestro enfoque, el *role playing*, cuando es conceptuado como *toma de perspectiva intergrupo*, además del intento de aproximación cognitiva entre el

yo (i.e., *self*) y los miembros de grupos estereotipados, y entre el endogrupo y los exogrupos, respondería a las asunciones fundamentales de la Teoría de las Emociones Intergrupo (IET). Desde la perspectiva de la IET, las emociones son "reacciones socialmente funcionales hacia los eventos y entidades, hechas psicológicamente consecuentes por la activación y aceptación de una identidad social" (Mackie, Maitner y Smith, 2009, p. 286). El IET supone básicamente un proceso de despersonalización en el que los participantes se definen por la medida en que pertenecen a un grupo, dejando de pensar en sí mismos como individuos únicos. Así, los miembros del grupo comienzan a ver el mundo a través de la perspectiva del grupo en su conjunto. Este modelo guarda relación y converge con la toma de perspectiva y el *role playing* en la idea de contacto o conexión interpersonal originaria de Allport, al afirmar que la identificación modula el impacto de la categorización social sobre las evaluaciones intergrupo. El modelo incluye, como puede apreciarse en la siguiente figura, el papel de las emociones intergrupo dirigidas a endo y exogrupo.

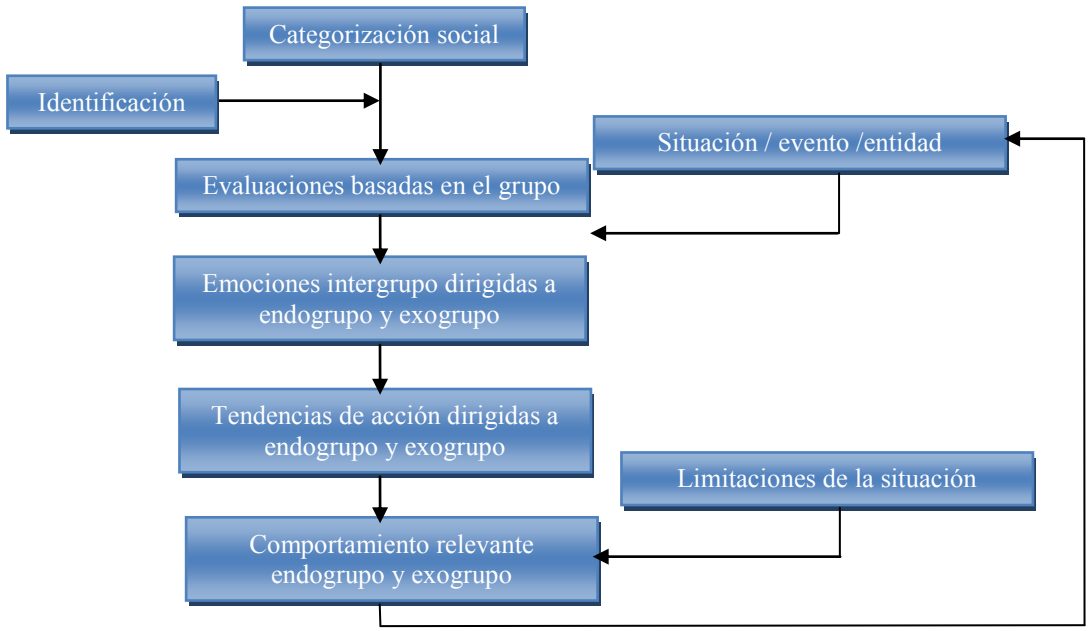


Figura 45. Modelo de emociones intergrupo (Mackie et al., 2009, p. 286).

En lo referente a la utilización de medidas válidas y confiables que sugerían Joronen et al. (2008), son muchos los estudios que utilizan, como también se hará en la investigación presente, el test de actitudes implícitas (IAT) para medir las variables que conforman el constructo dependiente: el sesgo intergrupal. Así lo recomiendan por

ejemplo van den Bergh y sus colaboradores (2010), y es que, a pesar de las posibles carencias, el IAT es uno de los instrumentos más extendidos y populares (Olson, 2009).

En resumen, aunque el *role playing* ha sido abordado como objeto de estudio desde diferentes aproximaciones teóricas, también ha atraído el interés de la cognición social, y es aquí donde puede encontrar un adecuado desarrollo metodológico e instrumental. Adicionalmente, desde la expectativa de aplicación educativa que tiene la presente investigación, ya contamos con indicios que sugieren que la estrategia puede ser útil para formar inicialmente o en servicio a los educadores acerca de la psicología del prejuicio, la dinámica de los estereotipos y el control cognitivo-actitudinal.

6.3. Variables potencialmente moduladoras

Sin perjuicio de que en el capítulo 7 se formulen sistemáticamente los objetivos de la investigación, en este punto del discurso debe avanzarse que en ella se analiza la efectividad de la toma de perspectiva y el *role playing* sobre la reducción de la estereotipia y el prejuicio, comprobando y explorando distintos tipos de modulaciones o moderaciones, dada la importancia que las diferencias individuales tienen en la efectividad de las estrategias de reducción del prejuicio (Hodson, 2009). Este avance se hace porque, si en los dos apartados anteriores se han revisado los antecedentes teóricos inmediatos relacionados con las variables independientes, ahora va a hacerse lo propio con las variables potencialmente moduladoras.

Concretamente, en nuestra investigación se recogen datos sobre diecisiete constructos: tres dependientes (la estereotipia implícita, el prejuicio implícito y el prejuicio explícito); tres cuya modulación se trata de replicar (autoestima explícita, empatía y atribución); y diez cuya relación con el prejuicio o la estereotipia ha sido evidenciada en algún grado, aunque no lo ha sido su intervención moduladora sobre los efectos de la toma de perspectiva sobre estos fenómenos (edad, posicionamiento político, espiritualidad, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autoestima implícita, valores, autocategorización como pertenencia y autocategorización como tipicidad). En la investigación se exploran dichos efectos moduladores al tiempo que se comprueba su capacidad predictora sobre la estereotipia y el prejuicio. En relación

con una variable adicional, el género, en estudios anteriores no se han encontrado efectos importantes debidos a éste (Álvarez, 2005; Amodio y Devine, 2006; Blair et al., 2001; Dasgupta y Greenwald, 2001; Wittenbrink et al., 2001), pero reiteraremos este tipo de análisis para verificar nuevamente que dicha variable no discrimina entre hombres y mujeres en relación con los niveles de estereotipia y prejuicio.

Revisaremos a continuación la teoría de la que disponemos sobre los constructos cuya relación con el sesgo intergrupal ha sido evidenciada, salvo en los casos en los que ya se ha hecho en diferentes apartados anteriores. Por ejemplo, la actividad atribucional se ha mostrado asociada a la estereotipia y el prejuicio de diversas maneras: desde su identificación en el origen de estos fenómenos (apartado 3.3) hasta su instrumentalización como vía de cambio del sesgo intergrupal (apartado. 5.1.2) y variable asociada a estrategias de reducción del prejuicio (apartado 6.1), pasando por evidenciarse también como una consecuencia del pensamiento estereotipado (apartado 3.4.2). Por su parte, la empatía también ha sido asociada ya a la toma de perspectiva (apartado 6.1).

A la edad ya se ha aludido en los apartados 2.2 y 4.2.1, y lo que se hará aquí será integrar, de manera resumida, la teoría existente. Así, se han hallado diferencias en estereotipia y prejuicio en grupos de distinta edad dentro de la etapa infantil (Chiesi y Primi, 2006; Nesdale, Durkin, et al., 2005; Fernández y Fernández, 2006; Giménez de la Peña et al., 2003; Stangor y Ruble, 1989), pero aún son más numerosos los estudios psicosociales y sociológicos basados en encuesta que muestran una relación de sentido positivo entre edad y prejuicio en población adulta, tanto en Norteamérica como en Europa (véase una revisión en Pettigrew, 2006). También se ha contrastado la estereotipia y el prejuicio en personas mayores con los de estos fenómenos en personas jóvenes. Hippel et al. (2000) encontraron en una muestra de 36 jóvenes adultos (M = 21.2 años) y 35 adultos mayores (M = 80.2 años) que éstos últimos mostraban una capacidad de inhibición consciente menor que los jóvenes, y que esta capacidad se encontraba asociada a los niveles de estereotipia y prejuicio, que eran más elevados en los adultos mayores. Stewart y sus colaboradores (2009) encontraron diferencias en el mismo sentido, pero respecto del prejuicio automático. Es decir, los adultos mayores evidenciaron una menor capacidad de control inhibitorio preconsciente que los adultos jóvenes. Por su parte, Gonsalkorale y sus colegas (2009) hallaron niveles de prejuicio automático y explícito más elevado en personas de edad avanzada, y esto se debió a

fallos autorreguladores, no a que fueran más intolerantes que las personas más jóvenes (véase también Radvansky, Copeland y Hippel, 2010). Por otra parte, en población joven, la edad correlaciona negativamente con actitudes de intolerancia hacia grupos minoritarios (Aguinaga Roustán et al., 2005).

En cuanto al posicionamiento político, es probable que una posición más conservadora se halle asociada a una menor eficacia de la toma de perspectiva sobre la reducción del prejuicio y de la estereotipia. Crandall y Eshleman (2003), como parte de su modelo de Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio, y refiriéndose a las justificaciones que se utilizan en estos procesos, citan la justificación del sistema en el marco de las orientaciones teóricas que celebran la jerarquía social. Los otros modelos que contribuirían al afianzamiento de esta jerarquía serían el darwinismo social (ideología que eleva la falacia naturalista a principio pseudocientífico), la reificación de las creencias de estatus social (creencia de que el estatus refleja el valor social real), la teología de la prosperidad (creencia de que Dios aprueba la desigual distribución de la riqueza y aplaude la competitividad y la acumulación de recursos), la ética protestante (sistema de valores que promueve la noción de que la jerarquía, en sí misma, es buena), la orientación social dominante (grado en que se expresa una preferencia por la desigualdad intergrupal, y un deseo de que el endogrupo domine a los exogrupos), y la tradición política conservadora que enfatiza la estabilidad y la tradición. Estos apoyos teóricos que se prestan a la jerarquización de los grupos y de las relaciones sociales refuerzan y justifican la expresión del prejuicio y, por consiguiente, contribuyen de manera firme a su mantenimiento. Por otra parte, en la población joven española, a la que pertenece la mayor parte de participantes de nuestra muestra, existe una relación entre actitudes hacia la inmigración y posicionamiento político, de tal forma que cuanto más a la derecha se posiciona el encuestado, mayor oposición manifiesta a la inmigración (Aguinaga Roustán et al., 2005; Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001). Asimismo, se observa entre los jóvenes una creciente intolerancia hacia grupos sociales minoritarios cuanto más se avanza desde el centro hasta la extrema derecha política (Aguinaga Roustán et al., 2005).

Las tres variables siguientes que en principio se relacionarían con el sesgo intergrupal pertenecerían al ámbito de la personalidad. Según Ekehammar y Akrami (2007), a partir de los estudios sobre personalidad autoritaria (Adorno, Frenkel-

Brunswik, Levinson y Sanford, 1950), la investigación sobre el prejuicio se centró principalmente en personalidad y diferencias individuales. Sin embargo, actualmente, la aproximación de la psicología social ha adquirido una posición dominante, y existen pocos intentos que traten de integrar las aproximaciones de la personalidad y la psicología social (Akrami, 2005). En la presente investigación tratamos de acometer esta integración incorporando tres de los Cinco Grandes factores de personalidad más relacionados con la estereotipia y el prejuicio. Así, Flynn (2005) ha evidenciado que los participantes que puntúan alto en apertura a la experiencia muestran menos prejuicio racial tal como se puede deducir de medidas explícitas de autoinforme sobre actitudes interraciales. Los mismos participantes blancos formaron, además, impresiones más positivas sobre personas negras que fueron observadas en entrevistas con personas blancas. Es decir, los perceptores más abiertos se encontrarían más dispuestos a procesar la información desconfirmadora de sus estereotipos. Flynn no utiliza medidas implícitas, por lo que no es posible saber si la apertura a la experiencia correlaciona también con la activación de los estereotipos y prejuicios raciales. El presente estudio aportará evidencia sobre esta posibilidad.

Los estudios realizados por Ekehammar y Akrami (2003, 2007) han confirmado que la amabilidad y la apertura son los factores de los cinco grandes que se hallan más íntimamente relacionados con el prejuicio (véase, para confirmar esta aseveración, Akrami, Ekehammar y Bergh, 2010; Sibley y Duckitt, 2008). La amabilidad, como rasgo opuesto al antagonismo, incluye componentes como son la sensibilidad hacia los demás y el altruismo, así como la no hostilidad y la empatía, los cuales se asocian negativamente con el prejuicio. De forma similar, la apertura incluye componentes que tienen que ver con la no conformidad y la no convencionalidad, y está inversamente relacionado con el autoritarismo y positivamente asociado con los valores sociopolíticos liberales. Todas esas características podrían implicar una relación negativa con el prejuicio.

Aún en relación con el rasgo de amabilidad, se sabe que el mero hecho de estimular externamente la activación del constructo "amable" o "dispuesto a ayudar" (*helpfulness*) incrementa la probabilidad de llevar a efecto una conducta de ayuda (Macrae y Johnston, 1998). Se presume, por consiguiente, que las personas amables se caracterizan por la activación crónica de dicho constructo y que, ante una situación en la que se perciba que otra persona necesita algún tipo de ayuda, no discriminarán, sino

que prestarán su ayuda con una probabilidad mayor que las personas bajas en amabilidad. Es probable que los niveles de estereotipia y prejuicio correlacionen negativamente con las conductas de ayuda. Al menos, correlacionan positivamente con conductas de valencia contraria –las discriminatorias– (Dovidio et al., 1996; Fiske, 2000; Schutz y Six, 1996). Más recientemente, Graziano y Habashi (2010) han confirmado que la amabilidad se relaciona sistemáticamente con el prejuicio y con la ayuda en el sentido ya comentado. En la investigación presente se intentará replicar la relación entre la estereotipia y el prejuicio, y la amabilidad, así como la medida en que este rasgo modula los efectos de la toma de perspectiva sobre la reducción del prejuicio y la estereotipia.

En el estudio de Ekehammar y Akrami (2007) también se encontró que la extraversión es el tercer factor de los cinco grandes significativamente relacionado con el prejuicio generalizado. Un examen de las seis facetas de la extraversión mostró que tres de ellas contribuyeron a esta relación: 1) la cordialidad o ser afectuoso y amistoso, relacionarse genuinamente con la gente, y formar vínculos cercanos con los otros; 2) el gregarismo, que se refiere a la preferencia por la compañía de los demás; y 3) emociones positivas, que se define como tener una tendencia a experimentar emociones tales como alegría, felicidad, amor y excitación (Costa y McCrae, 1992). Por otra parte, las facetas de asertividad (ser dominante, animoso, y socialmente destacado), actividad (indicio de rapidez y vigor en el sentido de energía y necesidad de mantenerse ocupado) y búsqueda de emociones (ansia de excitación y estimulación) no mostraron relación con el prejuicio generalizado. Por tanto, parece como si estos aspectos de la extraversión que tienen que ver con la amistad, el vínculo con los otros, y la experiencia de emociones positivas contribuyeran a la relación de este rasgo de personalidad con el prejuicio. Sin embargo, las facetas de extraversión que se relacionan con la dominancia, el tiempo, la energía y la búsqueda de emociones no contribuirían a la explicación de la variabilidad en las puntuaciones de prejuicio.

Por su parte, la autoestima se puede conceptualizar como aquella serie de opiniones y evaluaciones que tiene una persona acerca de sí mismo/a. Este factor puede entenderse tanto como un fenómeno global o como evaluaciones de situaciones o hechos específicos (Crocker y Wolfe, 2001). La opinión que una persona tiene de sí mismo, su auto-representación, es un factor relevante en el estudio de las interacciones personales y sociales. Como señalaban Markus y Wurf (1987), el autoconcepto guía la

conducta en función de los elementos que en ese momento están presentes en el autoconcepto activo. De esta manera, se puede guiar la atención, percepción o búsqueda de información y coherencia por parte del sujeto (Higgins, 1997; Ruvolo y Markus, 1992). La importancia de la autoestima en el estudio de las relaciones intergrupales ha sido ampliamente establecida en diversos estudios. Así por ejemplo, Fein y Spencer (1997) encontraron que amenazas a la autoestima del participante conducían a un aumento de la hostilidad hacia exogrupos tradicionalmente estigmatizados. Jost y Thompson (2000) hallaron que entre participantes afro-norteamericanos, el aumento en la oposición a la igualdad estaba positivamente relacionado con el descenso en la autoestima y con el incremento del neuroticismo, exactamente el patrón de respuestas inverso al encontrado entre americanos de origen europeo (mayor estatus social). Galinsky y Ku (2004) han demostrado cómo la auto-evaluación juega un papel primordial en la interrelación de diferentes estrategias de reducción de prejuicio (fundamentalmente, la toma de perspectiva) siempre y cuando la autoestima de la persona haya sido activada con anterioridad a la tarea a realizar. En la revisión meta-analítica de Aberson, Healy y Romero (2000) se encontró que en general los participantes con mayores niveles de autoestima eran quienes tenían un mayor sesgo endogrupal, aunque esta afirmación ha de complementarse con el estudio de las posibles estrategias de sesgo que emplean las personas de alta y baja autoestima.

Distintos estudios han mostrado que las impresiones que se tienen acerca de nuevos endogrupos están mediadas por la percepción que se tiene de uno mismo. Sin embargo, este fenómeno no ocurre para los miembros del exogrupo (Cadinu y Rothbart, 1996). La evaluación del exogrupo no se relacionaba con la auto-evaluación del participante. Como también señalaron Clement y Krueger (2002), las personas tienden a proyectar sus propios rasgos, valores, etc., sobre los juicios de los miembros del endogrupo, no hacia los exogrupos. Todas estas ideas nos conducen a la existencia de un fenómeno de auto-anclaje que afecta fundamentalmente a los aspectos relacionados con los grupos a los que pertenece el sujeto, y no a aquellos a los que no pertenece. Gramzow y Gaertner (2005) encontraron que los participantes con mayor autoestima eran quienes otorgaban una evaluación más positiva al endogrupo, y menor positividad expresaban hacia el exogrupo. Sin embargo, Galinsky y Ku (2004) señalan que son las personas con baja autoestima quienes son más prejuiciosas, y que aquellos participantes con alta autoestima tienden a disminuir el prejuicio. Ante la disparidad de resultados sobre la relación de la autoestima con el sesgo intergrupal, en las hipótesis

de este estudio nos inclinaremos por la predicción de Galinsky y Ku (2004) por ser estos los autores que han abordado el análisis de la toma de perspectiva –la estrategia evaluada en nuestra investigación–.

Continuando con la revisión de las variables que pueden predecir la estereotipia y el prejuicio, los valores son definidos como una serie de creencias que hacen referencia a unas metas deseables que trascienden las situaciones concretas, puesto que hacen referencia a entidades o conceptos abstractos que guían la elección o evaluación del comportamiento, personas o hechos, y que se encuentran ordenados en términos de importancia relativa (Schwartz, 1994). Feather (1995) mostró que los valores ejercen una influencia en la comprensión cognitiva-afectiva de las situaciones y en la elección de alternativas. Por lo tanto, se trata de constructos que nos pueden servir para predecir las conductas y cogniciones futuras de los individuos.

Puesto que en nuestra investigación se utiliza el Cuestionario de Valores de Schwartz, como ya se ha hecho en muestras españolas (e.g. Basabe, Páez, Aierdi y Jiménez-Aristizabal, 2009), nos detendremos un momento en comentar la teoría de los valores de este autor. Para Schwartz (1994), los valores son una serie de metas trans-culturalmente estables que varían en su importancia y que sirven como guías para la persona o grupo social. En esencia, los valores sirven a los intereses de alguna entidad social, conducen a la acción, se convierten en una base con la que juzgar y justificar acciones, y se adquieren tanto por socialización colectiva dentro de un grupo social determinado como por procesos individuales de aprendizaje. Según Schwartz, los valores representan en forma de metas conscientes la respuesta que da el individuo o grupo social a una serie de hechos con los que se han de enfrentar: a) las necesidades de los individuos como entidades biológicas; b) las situaciones de interacción social; c) y la necesidad de supervivencia y funcionamiento de los grupos. De estos tres grandes requisitos, Schwartz obtuvo una serie de 10 valores motivacionales diferentes (Zlobina, 2003):

1.- Poder: Es la búsqueda de prestigio y autoridad social.

2.- Logro: Consiste en alcanzar el éxito personal mostrando competencia en función de las normas sociales imperantes.

3.- Hedonismo: Es el placer y el disfrute de la vida.

4.- Estimulación: Es la búsqueda de desafíos en la vida. Llevar una vida excitante.

5.- Auto-dirección: Recalca la creatividad, el ser independiente, la búsqueda de las propias metas.

6.- Universalismo: Comprensión y tolerancia para el bienestar de todas las personas. Se fomenta la justicia social o la igualdad.

7.- Benevolencia: Se preocupa por el bienestar de las personas que le rodean a uno/a mismo/a. Se fomenta el ser honesto, leal, responsable y ayudar a los demás.

8.- Tradición: Es el respeto y aceptación de las costumbres que vienen dadas por la cultura o religión.

9.- Conformidad: Se reducen las acciones que pueden llevar a dañar a otras personas o romper ciertas normas sociales. La persona se autolimita en las interacciones con los demás.

10.- Seguridad: Se busca la seguridad y estabilidad en la sociedad, en las relaciones con los demás y en su propia persona.

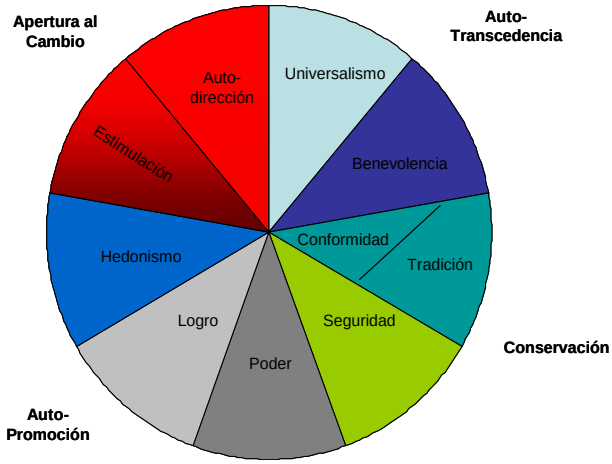


Figura 46. Ejes axiológicos en torno a los que se agrupan los diez valores de la teoría de Schwartz (1994).

Posteriormente, los 10 valores se agrupan en 2 ejes bipolares que corresponden a las relaciones: Apertura al Cambio frente a Conservación, y Auto-Promoción frente a Auto-Trascendencia. Tal y como señala Zlobina (2003), el primer eje contrapone los valores de independencia en acciones, pensamientos y sentimientos y nuevas experiencias a los valores de auto-restricción, orden y seguridad. El segundo eje contrapone los valores relacionados con la consecución de los intereses personales frente a los valores que hacen hincapié en la preocupación por el bienestar e intereses de los demás.

Pues bien, es evidente que algunos valores son semánticamente antinómicos de las posiciones de prejuicio y discriminación. Así, por ejemplo, los jóvenes españoles que son más tolerantes con el consumo de drogas blandas y con el aborto libre (estas actitudes corresponderían a valores de independencia en acciones, pensamientos y sentimientos) se manifiestan más contrarios a la limitación de la entrada de inmigrantes en nuestro país (Aguinaga Roustán et al., 2005). Es decir, la tolerancia

anticiparía conductas integradoras antes que conductas discriminatorias y, dada la correlación positiva entre estereotipia, prejuicio, y discriminación, se podría especular con la posibilidad de que la tolerancia correlacione negativamente con la estereotipia y el prejuicio. También se podría plantear la conjetura de que quienes se preocupan por el bienestar e intereses de los demás obtengan puntuaciones más bajas en estereotipia y prejuicio, mientras que quienes puntúan alto en valores más individualistas se caractericen por niveles más elevados de sesgo intergrupal. Por lo menos, esta relación debería evidenciarse en el prejuicio explícito.

Un nuevo constructo que tiene alguna conexión con el prejuicio es la autocategorización. Se espera que aquellos participantes que se identifican más con el endogrupo y menos con el exogrupo se caractericen por niveles más elevados de estereotipia y prejuicio que quienes se identifican menos con su grupo de pertenencia y más con el exogrupo. En el apartado 3.3 se revisó este constructo (Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Sassenberg y Wieber, 2005; Schneider, 2004; Verkuyten et al., 1999). Es posible asimismo que el *role playing* tenga efectos reductores del sesgo intergrupal en quienes se caracterizan por una autocategorización más débil.

Por último, la relación entre la estereotipia, el prejuicio y la espiritualidad no ha sido estudiada directamente, pero se puede suponer que este constructo incluye elementos de religiosidad y de apertura a la experiencia, y a partir de estos componentes se puede anticipar su relación con el sesgo. Mientras que, como anteriormente se ha mencionado, existe evidencia a favor de la relación inversa entre apertura y prejuicio, la concomitancia entre la religión y la evaluación negativa de los exogrupos, sin ser una relación fácilmente explicable, tiene más bien una valencia positiva (Aguinaga et al., 2005; Crandall y Eshleman, 2003). No obstante, en la operacionalización de la medida que se ha adoptado en la investigación propia, el componente de apertura posee más peso que el de religiosidad (la espiritualidad se conceptúa como la búsqueda personal para encontrar respuestas a preguntas esenciales en la vida), por lo que la expectativa que se formulará establece una relación global negativa entre la estereotipia, el prejuicio y la espiritualidad.

En la próxima sección los constructos introducidos en este apartado serán presentados atendiendo a la siguiente clasificación: variables sociodemográficas (edad, género, posicionamiento político y espiritualidad), de personalidad (extraversión,

apertura a la experiencia y amabilidad), cognitivas (atribución y autocategorización) y afectivas (autoestima –explícita e implícita–, empatía y valores).

Sección II

Aproximación empírica a la validación de una estrategia de control del sesgo intergrupal en profesionales de la educación en formación

CAPÍTULO 7

Presentación de la serie experimental

7.1. Objetivos

7.2. Hipótesis

7.3. Método

7.4. La medida de la estereotipia y el prejuicio

7.4.1. Aproximación a la diversidad de medidas de la estereotipia y el prejuicio

7.4.2. El test de asociación implícita

7.1. Objetivos

En esta sección empírica se va a presentar la serie experimental implementada con el objeto de analizar la efectividad de la toma de perspectiva sobre la reducción de la estereotipia y el prejuicio, comprobando y explorando distintos tipos de modulaciones e introduciendo diferentes manipulaciones –dos de toma de perspectiva clásica y una basada en *role playing*–. Según se ha revisado en el apartado 6.3, se recogieron datos sobre diecisiete constructos: tres dependientes (la estereotipia implícita, el prejuicio implícito y el prejuicio explícito); tres cuya modulación se trata de replicar (autoestima explícita, empatía y atribución); y once cuya relación con el prejuicio o la estereotipia ha sido evidenciada en algún grado, aunque no lo ha sido su intervención moduladora sobre los efectos de la toma de perspectiva en estos fenómenos (género, edad, posicionamiento político, espiritualidad, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autocategorización como pertenencia, autocategorización como tipicidad, autoestima implícita y valores). En esta investigación se exploran los efectos moduladores de las catorce últimas variables enumeradas, al tiempo que se comprueba su capacidad predictora sobre la estereotipia y el prejuicio.

Como se ha mencionado en el capítulo anterior, una vez verificadas las modulaciones y los efectos principales de las manipulaciones, la tesis acometería también, en su dimensión aplicada, el diseño de algunas pautas básicas dirigidas a la elaboración de programas de entrenamiento pedagógico para actuar en contextos de diversidad.

De una manera más analítica, se enumeran a continuación, organizados jerárquicamente según su grado de concreción, los objetivos de la investigación empírica.

1. Comprobar el nivel de sesgo intergrupal (estereotipia y prejuicio) en futuros profesionales de la educación.
   1.1. Identificar la intensidad de las creencias implícitas sobre el colectivo marroquí con el fin de establecer el componente cognitivo preconsciente del sesgo (estereotipia implícita) hacia este exogrupo.
   1.2. Identificar la intensidad de las actitudes implícitas acerca del colectivo marroquí con el fin de establecer el componente evaluativo preconsciente del sesgo (prejuicio implícito) hacia este exogrupo.

1.3. Identificar la intensidad de las creencias explícitas sobre el colectivo marroquí con el objeto de evaluar el componente cognitivo consciente del sesgo (prejuicio explícito) hacia este exogrupo.

2. Analizar el grado de efectividad de dos estrategias basadas en toma de perspectiva e implementadas con objeto de reducir el sesgo intergrupal (estereotipia y prejuicio) en profesionales de la educación en formación inicial.
   2.1. Estudiar la efectividad de la toma de perspectiva clásica en la reducción del sesgo intergrupal de los futuros profesionales de la educación hacia el colectivo marroquí.
      2.1.1. Evaluar la efectividad de la toma de perspectiva clásica en la reducción del componente cognitivo preconsciente del sesgo exogrupal (estereotipia implícita).
      2.1.2. Evaluar la efectividad de la toma de perspectiva clásica en la reducción del componente evaluativo preconsciente del sesgo exogrupal (prejuicio implícito).
      2.1.3. Evaluar la efectividad de la toma de perspectiva clásica en la reducción del componente cognitivo consciente del sesgo exogrupal (prejuicio explícito).
   2.2. Estudiar la efectividad del *role playing* en la reducción del sesgo intergrupal de los futuros profesionales de la educación hacia el colectivo marroquí.
      2.2.1. Evaluar la efectividad del *role playing* en la reducción del componente cognitivo preconsciente del sesgo exogrupal (estereotipia implícita).
      2.2.2. Evaluar la efectividad del *role playing* en la reducción del componente evaluativo preconsciente del sesgo exogrupal (prejuicio implícito).
      2.2.3. Evaluar la efectividad del *role playing* en la reducción del componente cognitivo consciente del sesgo exogrupal (prejuicio explícito).
   2.3. Comprobar la existencia de diferencias en el grado de efectividad de ambas modalidades de toma de perspectiva sobre la reducción del sesgo intergrupal hacia el colectivo marroquí.
      2.3.1. Identificar diferencias en el grado de efectividad de ambas modalidades de toma de perspectiva en relación con el componente cognitivo preconsciente del sesgo intergrupal (estereotipia implícita).

2.3.2. Identificar diferencias en el grado de efectividad de ambas modalidades de toma de perspectiva en relación con el componente evaluativo preconsciente del sesgo intergrupal (prejuicio implícito).

3. Analizar la capacidad correlacional y predictiva de diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas sobre el sesgo intergrupal.
   3.1. Determinar las variables sociodemográficas que correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.
   3.2. Determinar las variables de personalidad que correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.
   3.3. Determinar las variables cognitivas que correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.
   3.4. Determinar las variables afectivas que correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.
4. Evaluar el potencial de moderación o modulación que diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas ejercen sobre la efectividad de la toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupal.
   4.1. Determinar las diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica sobre la reducción del sesgo intergrupal.
      4.1.1. Identificar las variables sociodemográficas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.
      4.1.2. Identificar las variables de personalidad que modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.
      4.1.3. Identificar las variables cognitivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.
      4.1.4. Identificar las variables afectivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.
   4.2. Determinar las diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing* sobre la reducción del sesgo intergrupal.

4.2.1. Identificar las variables sociodemográficas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.2. Identificar las variables de personalidad que modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.3. Identificar las variables cognitivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.4. Identificar las variables afectivas que modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

7.2. Hipótesis

En relación con los objetivos empíricos se plantea un conjunto de hipótesis como eje vertebrador para toda la serie.

Como hipótesis preliminar, se anticipa, al igual que en otros estudios que han utilizado el Test de Asociación Implícita, el hallazgo de posiciones estereotipadas y favoritismo endogrupal en las medidas de estereotipia y prejuicio implícitos (Blair et al., 2001; Castelli, Zogmaister y Tomelleri, 2009; Dasgupta, McGhee, Greenwald y Banaji, 2000; Dasgupta y Greenwald, 2001; Greenwald y Krieger, 2006; Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998; Greenwald y Nosek, 2008; Jost, Pelham y Carvallo, 2002; Nosek et al., 2007; Puertas, Rodríguez-Bailón y Moya, 2002; Wittenbrink et al., 2001). Es decir, globalmente, las respuestas de los participantes serán más rápidas en aquellos items que impliquen asociaciones coherentes con el estereotipo y el prejuicio que en aquellos otros que supongan asociaciones contraestereotipadas. En lo que se refiere al prejuicio explícito, es probable que su valencia difiera de la del prejuicio implícito, y que incluso no correlacionen ambas distribuciones, ya que se trata de diferentes constructos. No obstante, dicha relación sigue siendo controvertida en la literatura, como se revisará más adelante (apartado 7.4).

Junto a esta hipótesis preliminar se plantean tres conjuntos de expectativas. En primer lugar, la estrategia de toma de perspectiva –entendiendo que el *role playing* implementado en el tercer experimento puede considerarse, tal como se ha referido en el marco teórico, como un tipo de toma de perspectiva– rebajará los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos, pero no los de prejuicio explícito, que se mantendrán muy bajos en ambos tipos de grupos (experimentales y control). Se anticipa, por tanto, que en los participantes que se impliquen en la toma de perspectiva se hallarán niveles más reducidos de estereotipia y prejuicio automáticos que en los miembros del grupo de control. El indicador de los constructos implícitos vendrá dado por la diferencia estandarizada (puntuación *D* formulada por Greenwald, Nosek y Banaji, 2003) entre las latencias de respuesta de las condiciones compatible e incompatible con la estereotipia y el prejuicio en el Test de Asociación Implícita (véase el apartado 8.1.3).

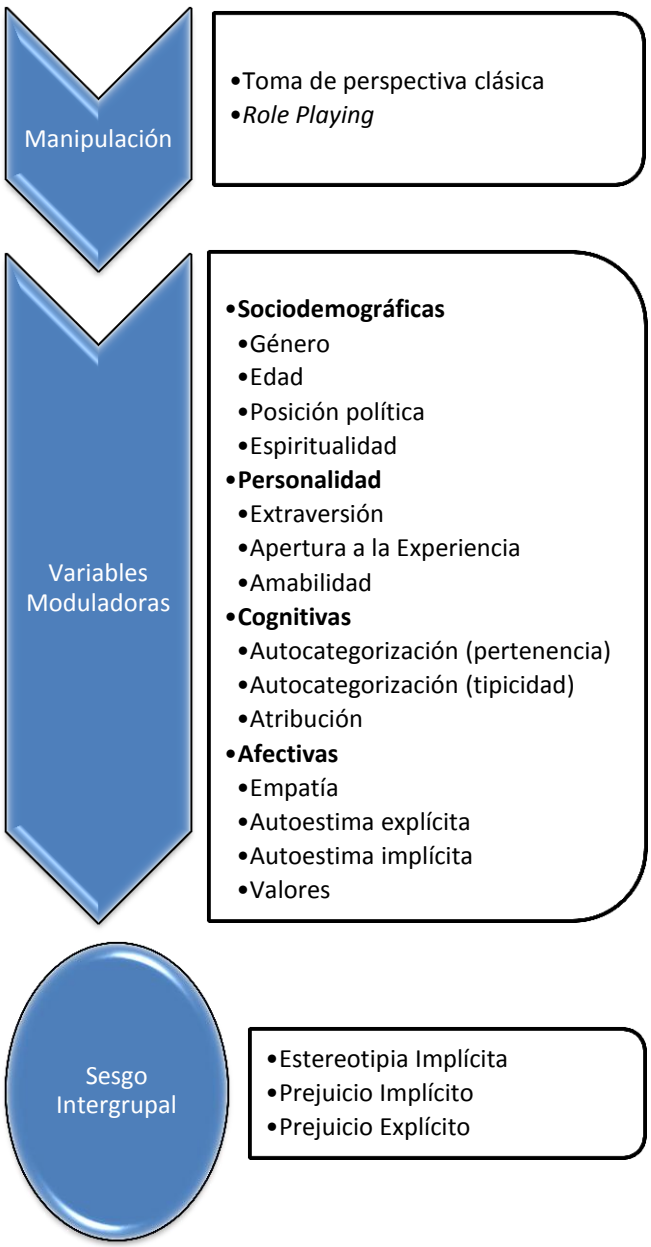


Figura 47. Modelo hipotético de la investigación empírica

En segundo lugar, diversas variables correlacionarán negativamente con la estereotipia y el prejuicio (el género, la edad, la espiritualidad, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad, la semejanza percibida exogrupal [indicador de autocategorización], la empatía, la autoestima explícita, la autoestima implícita y los valores de apertura al cambio y

autotrascendencia), mientras que otras lo harán positivamente (el posicionamiento político, la semejanza percibida endogrupal [indicador de autocategorización], la atribución y los valores de conservación). Estas variables funcionarán también como predictores de la estereotipia y el prejuicio.

Por último, las variables anteriores modularán los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito[97]. En el caso de la autoestima explícita, la empatía y la atribución, se replicarán los efectos moduladores ya evidenciados anteriormente.

Con el objeto de hacer una presentación más sistemática de las hipótesis y de vincularlas a los cuatro objetivos, doce subobjetivos de primer nivel y dieciséis subobjetivos de segundo nivel expuestos en el apartado anterior, relacionamos a continuación las hipótesis de la investigación.

1. Se verificará un nivel significativo de sesgo intergrupal (estereotipia y prejuicio) en futuros profesionales de la educación.
   1.1. Se identificará un nivel significativo de estereotipia implícita hacia el colectivo marroquí.
   1.2. Se identificará un nivel significativo de prejuicio implícito hacia el colectivo marroquí.
   1.3. Se identificará un cierto desacuerdo con posiciones coherentes con el prejuicio explícito hacia el colectivo marroquí.
2. Las estrategias basadas en toma de perspectiva reducirán el sesgo intergrupal implícito, pero no el explícito, en profesionales de la educación en formación inicial.
   2.1. La toma de perspectiva clásica se mostrará eficaz en la reducción del sesgo intergrupal implícito, pero no del explícito, de los futuros profesionales de la educación hacia el colectivo marroquí.

---

97 La variables potencialmente moduladoras han sido clasificadas en cuatro categorías, como se observa en la figura 47: sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas. Dos de estas variables no son claramente identificables con su respectiva categoría: la espiritualidad y los valores. Pues bien, por una parte se ha considerado funcional clasificar la espiritualidad entre las variables sociodemográficas porque, al igual que todas ellas, se mide a través de un único ítem en la parte introductoria de la batería de pruebas. Por otra parte, los valores no sólo constan de un componente afectivo (éste se completa, como sucede con las actitudes, con los componentes cognitivo y comportamental), pero la dimensión emocional es la más potente en la predicción del sesgo intergrupal, por lo que se ha querido poner de relieve insertando estos constructos axiológicos en la categoría de variables afectivas.

2.1.1. La toma de perspectiva clásica se mostrará eficaz en la reducción del componente cognitivo preconsciente del sesgo exogrupal (estereotipia implícita).

2.1.2. La toma de perspectiva clásica se mostrará eficaz en la reducción del componente evaluativo preconsciente del sesgo exogrupal (prejuicio implícito).

2.1.3. La toma de perspectiva clásica se mostrará ineficaz en la reducción del componente cognitivo consciente del sesgo exogrupal (prejuicio explícito).

2.2. El *role playing* se mostrará eficaz en la reducción del sesgo intergrupal implícito, pero no del explícito, de los futuros profesionales de la educación hacia el colectivo marroquí.

2.2.1. El *role playing* se mostrará eficaz en la reducción del componente cognitivo preconsciente del sesgo exogrupal (estereotipia implícita).

2.2.2. El *role playing* se mostrará eficaz en la reducción del componente evaluativo preconsciente del sesgo exogrupal (prejuicio implícito).

2.2.3. El *role playing* se mostrará ineficaz en la reducción del componente cognitivo consciente del sesgo exogrupal (prejuicio explícito).

2.3. Se evidenciarán diferencias en el grado de efectividad de ambas modalidades de toma de perspectiva sobre la reducción del sesgo intergrupal implícito hacia el colectivo marroquí, mostrándose el *role playing* más efectivo que la estrategia clásica de toma de perspectiva.

2.3.1. El *role playing* será más efectivo que la manipulación clásica de toma de perspectiva en la reducción del componente cognitivo preconsciente del sesgo intergrupal (estereotipia implícita).

2.3.2. El *role playing* será más efectivo que la manipulación clásica de toma de perspectiva en la reducción del componente evaluativo preconsciente del sesgo intergrupal (prejuicio implícito).

3. Diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.

3.1. Diversas variables sociodemográficas (género, edad, posicionamiento político y espiritualidad) correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.

3.2. Diversas variables de personalidad (extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad) correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.

3.3. Diversas variables cognitivas (autocategorización como pertenencia, autocategorización como tipicidad, y atribución) correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.

3.4. Diversas variables afectivas (empatía, autoestima explícita, autoestima implícita y valores) correlacionarán y anticiparán el sesgo intergrupal.

4. Diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas modularán la efectividad de la toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupal.

4.1. Diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas modularán la efectividad de la manipulación clásica de toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupal.

4.1.1. Diversas variables sociodemográficas (género, edad, posicionamiento político y espiritualidad) modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.

4.1.2. Diversas variables de personalidad (extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad) modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.

4.1.3. Diversas variables cognitivas (autocategorización como pertenencia, autocategorización como tipicidad, y atribución) modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.

4.1.4. Diversas variables afectivas (empatía, autoestima explícita, autoestima implícita y valores) modularán la efectividad de la toma de perspectiva clásica.

4.2. Diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas modularán la efectividad del *role playing* en la reducción del sesgo intergrupal.

4.2.1. Diversas variables sociodemográficas (género, edad, posicionamiento político y espiritualidad) modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.2. Diversas variables de personalidad (extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad) modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.3. Diversas variables cognitivas (autocategorización como pertenencia, autocategorización como tipicidad, y atribución) modularán la

efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

4.2.4. Diversas variables afectivas (empatía, autoestima explícita, autoestima implícita y valores) modularán la efectividad de la toma de perspectiva manipulada mediante *role playing*.

7.3. Método

La presente investigación sigue las pautas metodológicas establecidas en la literatura acerca de la medición del sesgo intergrupal y el uso de las técnicas de activación[98]. Concretamente, se adoptó una metodología experimental plasmada en una serie de tres estudios con **diseños** solo postest. Los experimentos 1 y 2, con grupos experimental y control, fueron muy semejantes, pero con ligeras variaciones en la manipulación. En ellos se trató de inducir clásicamente la toma de perspectiva mediante una instrucción que apelaba únicamente al desarrollo del imaginario (se pedía a los participantes del grupo experimental que imaginaran un día en la vida de una persona inmigrante que aparecía en una imagen, adoptando su punto de vista). El tercer experimento, sin embargo, alteró sustancialmente la manipulación al introducir una modalidad diferente de toma de perspectiva –*role playing*– con dos submodalidades (dos grupos experimentales y uno control), basadas en técnicas sociodramáticas, que suponían la adopción, por parte de los participantes, de un papel mucho más activo e interactivo.

Por tratarse de estudios experimentales, el foco está constituido por la validez interna de la investigación, y no por la externa, por lo que las **muestras** poseen tamaños adecuados para la metodología adoptada (entre 70 y 112 participantes), siendo seleccionados sus miembros de manera intencional. Específicamente, en la serie experimental participaron estudiantes matriculados en diferentes titulaciones de educación (Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía) de las universidades de Burgos y Córdoba. El acceso a los participantes y a los laboratorios de investigación (salas de informática) fueron criterios pragmáticos que se adoptaron para tomar la

[98] Véase Paluck y Green (2009b) y Olson (2009) para una revisión de las técnicas y metodología generalmente utilizadas en la reducción del sesgo intergrupal. Los estudios experimentales ocupan una posición destacada en este ámbito de investigación.

decisión sobre la composición de las muestras. Las características concretas de los participantes se detallarán en la descripción de cada estudio.

En cuanto a los **instrumentos**, **procedimientos** y **análisis** seleccionados, hay un paralelismo extraordinario en toda la serie, de tal forma que el objetivo era obtener una cierta replicabilidad y consistencia en los resultados. Naturalmente, la investigación futura podrá ir introduciendo variantes en las medidas, procedimientos y técnicas de análisis con el objeto de incrementar la potencia de la causalidad que aquí queremos atribuir a la toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupal. Como se comprobará posteriormente, se utilizó una amplia batería de instrumentos para medir los diecisiete constructos de la investigación (estandarizados y *ad hoc*, para medidas explícitas e implícitas, tradicionales –lápiz y papel– y de tiempos de reacción). La manipulación y la medida contaron con soporte informático, recogiéndose los datos en la misma secuencia en los tres estudios, comenzando –como en la mayor parte de las investigaciones– por las medidas implícitas y siguiendo con las explícitas. Por último, los principales análisis se basaron en técnicas usuales de inferencia estadística (*t*-tests y ANOVAs), reducción de la dimensionalidad (análisis de componentes principales) y predicción (regresión lineal por el método de pasos sucesivos), empleándose el software SPSS (v.18).

Una vez presentada esta panorámica metodológica, conviene profundizar en el debate que se ha suscitado en la cognición social, especialmente en la última década, en torno a la medida de la estereotipia y el prejuicio. Dedicaremos un apartado especial a esta cuestión por resultar crucial en relación con la calidad de los datos y resultados obtenidos en la presente investigación.

7.4. La medida de la estereotipia y el prejuicio

7.4.1 *Aproximación a la diversidad de medidas de la estereotipia y el prejuicio*

En el devenir histórico de la medida de la estereotipia y el prejuicio, se han propuesto tipos muy variados de técnicas, entre las que destacan las siguientes medidas directas: la lista de adjetivos (Katz y Braly, 1933), el diferencial estereotípico de Gardner et al. (1972), la razón diagnóstica de McCauley y Stitt (1978) y las escalas tipo Likert. Frente a los instrumentos tradicionales, que suponen la reacción a unos estímulos basada en la disponibilidad de las categorías en la memoria social, las

técnicas directas de respuesta libre implican un avance, puesto que el estereotipo se mide mejor conociendo la accesibilidad de las características que se perciben como propias de un grupo, es decir, la probabilidad de que un rasgo sea activado cuando se expone al participante a una etiqueta grupal o a un miembro del grupo (Stangor y Lange, 1994). No obstante, las técnicas de respuesta libre tampoco son ideales porque una parte del contenido del estereotipo es implícito, y esto supone que dicho contenido no se hace explícito en las respuestas libres (Schneider, 2004). Por otra parte, su uso no es tan frecuente a causa de la dificultad existente para codificar las respuestas.

Schneider (2004) ha revisado éstas y otras técnicas para la medida directa de la estereotipia y el prejuicio, destacando algunas de sus limitaciones. Estas estarían fundamentalmente relacionadas con el carácter reactivo de las técnicas (el contenido del estereotipo es aportado por el investigador) y con el motivo de autopresentación. Tampoco han de olvidarse los errores de introspección que comportan (Barden et al., 2004). Por otra parte, cuando se ha comparado la capacidad predictiva de las distintas medidas, ninguna de ellas ha sobresalido especialmente. Esto se explicaría por el hecho de que cada una de las técnicas enfatiza ciertos supuestos y posiciones teóricas sobre los estereotipos y prejuicios.

No obstante, en las últimas dos décadas se han convertido en usuales, en la psicología social cognitiva, las medidas del tiempo de reacción y otros procedimientos indirectos para medir la estereotipia y el prejuicio. Es cierto que las técnicas de respuesta libre predicen ya mejor las actitudes de prejuicio y las conductas discriminatorias que los instrumentos tradicionales. Sin embargo, tienen la desventaja de que se necesita la codificación del contenido de las respuestas de los participantes, para lo que deben elaborarse sistemas fiables de categorías. Las medidas indirectas evitan esta elaboración, erradican parte de la reactividad de las técnicas tradicionales, neutralizan los motivos de autopresentación o, al menos, disminuyen la probabilidad de falsificación de las respuestas (Nosek, Greenwald y Banaji, 2007), se ajustan a uno de los componentes centrales de muchas teorías cognitivas –la fortaleza de la asociación de ideas–, y permiten acceder a las asociaciones implícitas (Schneider, 2004). Schneider clasifica las medidas indirectas en 1) técnicas de tiempos de reacción; y 2) medidas de memoria. A su vez, las técnicas de tiempos de reacción son clasificadas en cinco tipos: a) medidas de asociación directa; b) medidas de decisión léxica; c) activación o "priming" afectivo (Fazio et al., 1995); d) medidas de

interferencia cognitiva que usan tareas del tipo de las de Stroop; y e) el Test de Asociación Implícita. La mayor parte de estas medidas se basan en la premisa de que la exposición a un estímulo (e.g., una imagen de un miembro de un grupo estereotipado) o a una categoría (e.g., una etiqueta verbal mostrada en la pantalla) primará o activará las asociaciones previas entre la categoría y diversos atributos. Por su parte, las medidas de memoria pueden ser explícitas o implícitas.

En una revisión amplia de la cuestión de la correspondencia entre las técnicas que siguen un paradigma de activación y las medidas explícitas, Blair (2001) examinó más de 25 estudios que habían analizado la relación entre medidas implícitas y explícitas del sesgo intergrupal, sin poder llegar a una conclusión clara sobre dicha correspondencia. Aunque se observa algún solapamiento, éste es pequeño, y este hecho hace sospechar que ambos tipos de técnicas no miden el mismo constructo (véase también Aberson y Haag, 2007; Devine, Plant, Amodio, Harmon-Jones y Vance, 2002; Dovidio, Kawakami y Gaertner, 2002; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). Por su parte, la revisión de Fazio y Olson (2003) llega a una conclusión semejante, pero destacando el hecho de que lo productivo es investigar las condiciones bajo las que ambos tipos de medidas coinciden y aquellas en las que no se demuestra ningún tipo de correspondencia o una correspondencia baja. A este respecto, proponen que el modelo MODE, que Fazio había desarrollado en la década de los 90 para explicar los procesos que median entre las actitudes y la conducta, puede aplicarse también a la predicción de la relación entre las medidas implícitas y las explícitas. Particularmente, el modelo sugiere que el tamaño de la relación va a depender de la motivación y la oportunidad de deliberar (i.e., tiempo, recursos cognitivos), de tal manera que si éstas son bajas cuando se está considerando la respuesta explícita, entonces las medidas explícitas correlacionarían con las implícitas. En el caso contrario, la probabilidad de encontrar correlación bajaría considerablemente. Por último, Schneider (2004) argumenta que los estereotipos son complejos, y que sus diferentes dimensiones pueden ser captadas por distintas técnicas, por lo que la cuestión que hay que plantearse es cuál de ellas es más útil para predecir la conducta, según la situación de medida.

Una prueba de que el constructo medido por diferentes tipos de técnicas puede ser diferente en algunas condiciones es que las medidas implícitas predicen mejor las conductas interraciales espontáneas –por ejemplo, la conducta no verbal– de lo que lo

hacen las medidas explícitas de prejuicio (véase un elenco de estudios que han encontrado evidencia a favor de este argumento en Kawakami et al., 2007. Véase también la revisión de Quillian, 2006).

No obstante, también es posible que ambos tipos de medidas no correlacionen, o incluso que correlacionen negativamente y que, sin embargo, midan el mismo constructo o la misma estructura subyacente de conocimiento. Así lo confirman Dambrun y Guimond (2004), quienes explican los resultados no relacionados o divergentes a los que se llega con técnicas explícitas e implícitas a partir de la intervención de las normas situacionales. Si un grupo estereotipado se halla fuertemente protegido por una norma, podría operar una estrategia de autopresentación en las medidas explícitas, que conduciría a un efecto de sobrecompensación consistente en la evaluación más positiva del exogrupo que del endogrupo en estas medidas, mientras que en las técnicas implícitas se mantendrían las actitudes negativas. Los autores encuentran datos a favor de este fenómeno en participantes universitarios con prejuicio elevado hacia los árabes. Por otra parte, cuando se indujo una gratificación se elevó el nivel de prejuicio tanto en las medidas implícitas como en las explícitas, lo que conduce también a sostener que el constructo subyacente es el mismo. Asimismo, en el segundo estudio de Cunningham et al. (2004) sobre la relación entre etnocentrismo implícito y explícito, se demostró la valencia positiva de las actitudes al nivel explícito y la negativa al nivel implícito. Sin embargo, en este caso, la correlación entre ambos tipos de actitudes etnocéntricas fue significativa y positiva (r = .47). En su primer estudio ya habían encontrado una correlación del mismo sentido entre prejuicio implícito y explícito (r = .38). Estos datos conducen a los autores a la afirmación de la disociación y relación entre ambos niveles del prejuicio y del etnocentrismo. Es decir, se podría decir que son constructos diferentes, pero relacionados (véanse también los resultados de los que informan Nosek et al., 2007, que apoyan también esta concepción). Se podría especular, por lo tanto, con la posibilidad de que los efectos del entrenamiento en cambio y control de las actitudes explícitas se refleje en alguna medida en el cambio y control de las actitudes implícitas, y viceversa.

Los coeficientes de correlación obtenidos por Cunningham et al. (2004) entre las medidas basadas en el Test de Asociación Implícita (IAT) y las explícitas son superiores a la r media de .24, hallada en el meta-análisis de correlaciones entre el IAT

y medidas de autoinforme de Hofmann, Gawronski, Gschwendner, Le y Schmitt (2005), y semejantes a la correlación media de .37, encontrada por Nosek (2005) en 57 dominios diferentes de contenido.

En definitiva, los investigadores difieren en cuanto a la relación que suponen entre las medidas explícitas e implícitas de prejuicio. Algunos concluyen que se trata de dos constructos diferentes; otros suponen que esto es así, pero se encuentran relacionados; y, por último, hay quien cree que se trata del mismo constructo subyacente, pero que puede ser medido de diversas maneras. A este respecto, Ferguson (2007) indica que las actitudes automáticas son constructos contextualmente dependientes y que, cuando se miden, el índice resultante es un efecto de una evaluación compleja de mucha información, tanto recuperada de la memoria como procesada en el contexto de medida. Este enfoque es denominado "constructivo" por la autora. En todo caso, lo cierto es que ambos tipos de medidas, explícitas e implícitas, poseen validez predictiva, por lo que tendrían que usarse las dos clases de instrumentos en la investigación sobre la estereotipia y el prejuicio, e incluso debería darse preferencia a medidas implícitas como el IAT por resultar aún más válidas que las técnicas de autoinforme, según se concluye en el meta-análisis de Greenwald, Poehlman, Uhlmann y Banaji (2009).

En la mayor parte de los estudios que han comparado las medidas implícitas y las explícitas se han recogido los datos en este orden, no pudiéndose descartar posibles efectos de orden en los resultados. Aunque por otra parte, Dambrun y Guimond (2004) han desestimado la existencia de estos efectos.

Nuestra opción por las técnicas de tiempos de reacción en la serie experimental se basa en que, dados los resultados de las revisiones presentadas (Blair, 2001; Fazio y Olson, 2003; Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2007; Schneider, 2004¸ Wittenbrink y Schwarz, 2007), las medidas implícitas son preferibles por la imposibilidad de control de la respuesta por parte de los perceptores a causa del nulo grado de conciencia que existe sobre la relación de los estímulos activadores (*primes*) con los estímulos-diana (*targets*). Esto evita la actuación del motivo de autopresentación y garantiza la posibilidad de registrar la activación automática de los constructos, y también los efectos de ésta sobre la cognición, la motivación o la conducta –si bien la aplicación de las representaciones sesgadas no es objeto de medida en nuestra investigación–. En segundo lugar, las técnicas que siguen un paradigma de activación

no tienen las limitaciones de las de respuesta libre relacionadas con la codificación. En tercer lugar, se evitan los errores que se comenten durante la introspección y se facilita el acceso a la actitud genuina. Estos tres argumentos, sumados al del campo de investigación en el que se sitúa nuestro trabajo –en el que predomina el uso de estas técnicas, en relación con posiciones teóricas que enfatizan la fortaleza asociativa– apoyaron la decisión de utilizar los tiempos de reacción. Esto no significa que creamos que las técnicas implícitas permiten acceder mejor a la "realidad" o a la "verdad" que las técnicas explícitas. Simplemente, unas y otras son superiores en determinados dominios de validez predictiva (Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2007).

Por último, no hay que olvidar que en los años más recientes también se han empleado medidas fisiopsicológicas de la activación del estereotipo y el prejuicio, entre las que se encuentran la electromiografía facial, la electroencefalografía, los potenciales evocados por eventos, los campos magnéticos evocados, las imágenes por resonancia magnética funcional y la tomografía por emisión de positrones (véase la descripción de estas técnicas en Wilson y Keil, 2002; así como revisiones más recientes del campo de la neurociencia social en Cacioppo, Visser y Pickett, 2006; Harmon-Jones y Beer, 2009; Lieberman, 2007, 2010; Quadflieg et al., 2009). No obstante, a pesar de lo prometedores que resultan, no hemos adoptado en nuestros estudios estos recursos, no sólo por su enorme coste, sino porque la conexión de estos registros fisiológicos con los procesos psicológicos concretos que se estudian en la estereotipia y el prejuicio es todavía débil y se halla sujeta a especulación (Crandall y Eshleman, 2003). Aun así hay avances en este terreno. Por ejemplo, los tiempos de reacción son fieles a los procesos asociados con la activación del sesgo, pero también con la respuesta motora que indica que se ha producido dicha activación. Sin embargo, los potenciales cerebrales relacionados con eventos reflejan de una manera más pura la activación del sesgo. Así, se ha evidenciado que la latencia y amplitud del P300 ("P" se refiere a la polaridad: positivo; 300 significa que la actividad electrocortical tiene su punto álgido 300 ms después de la presentación del estímulo; la amplitud de un componente refleja la medida en que se halla implicada la operación psicológica asociada) se relacionan positivamente con el grado de inconsistencia de la información en relación con la del contenido del estereotipo (Bartholow et al., 2006). Asimismo, estos potenciales han contribuido a verificar la atención a la raza y el género en estadios tempranos de procesamiento de la información (Ito y Urland, 2003), a conocer la temporalización de la diferenciación de miembros endogrupales de

exogrupales (Ito, Thompson y Cacioppo, 2004), a confirmar la automatización de la activación del sesgo aun operando mecanismos de control (Amodio et al., 2004) y al conocimiento de otros muchos fenómenos relacionados con la estereotipia y el prejuicio (véase la amplia revisión de Ito et al. [2006] sobre el uso de los potenciales cerebrales relacionados con eventos en la medida de la estereotipia y el prejuicio). Asimismo, se sabe que las regiones cerebrales que se muestran activas cuando se implementa el IAT son semejantes a las de la tarea de Stroop: el cingulado anterior, el córtex prefrontal ventrolateral y el córtex prefrontal dorsolateral (Nosek et al., 2007).

Tampoco hay que desdeñar otros procedimientos indirectos novedosos para la medida de la estereotipia y el prejuicio que se han propuesto para superar las limitaciones de las técnicas directas y de algunas indirectas, así como para abordar las dimensiones de la estereotipia y del prejuicio no vinculadas al lenguaje. Este sería el caso del Método Proyectivo Fotográfico, aplicado por Okamoto et al. (2006) a la medición de estereotipos que ellos llaman "sociales" por ser compartidos dentro de un grupo, si bien en su estudio no eligen un objeto social –i.e., una universidad–. La toma espontánea de fotografías sobre lo que gusta o disgusta, o sobre lo que se considera representativo o no de un objeto de actitud, puede constituir una aproximación interesante a la medida de las representaciones mentales y las evaluaciones. Las dificultades prácticas para utilizar este método en la medida de la estereotipia o del prejuicio social son, sin embargo, notables, por lo que los tiempos de reacción y las medidas neurales siguen teniendo preferencia.

7.4.2 *El Test de Asociación Implícita*

Existen muchas medidas implícitas basadas en tiempos de reacción que han sido utilizadas en diversos campos de la psicología social (e.g., actitudes, autoestima, personalidad, identidad social, relaciones íntimas), y que tienen en común la evitación de sesgos de deseabilidad social al no tener que solicitar un informe verbal del solicitante sobre el constructo de interés (Fazio y Olson, 2003; Ferguson, 2007). Probablemente, la técnica de medida implícita utilizada en nuestra serie experimental es la más conocida en la investigación sobre actitudes: el Test de Asociación Implícita (IAT)[99] de Greenwald et al. (1998). Tiene en común con los instrumentos que siguen

[99] Por convencionalismo, adoptaremos las siglas inglesas (IAT) cuando nos refiramos al Test de Asociación Implícita.

un paradigma de activación que la velocidad es utilizada como indicador en la realización de juicios sobre las dianas, con el propósito, en el caso del IAT, de evaluar la fortaleza con la que los objetos de actitud se asocian a evaluaciones positivas o negativas[100]. En este test, en el que los participantes clasifican estímulos (e.g., imágenes, palabras) en un par de conceptos-diana o categorías grupales (e.g., blanco y negro) y en otro par de dimensiones atributivas o atributos evaluativos (e.g., bueno y malo), se ha encontrado que los sujetos lo cumplimentan más rápida y fácilmente cuando el atributo positivo comparte la misma tecla con uno de los términos categóricos que designan un grupo (e.g., con el concepto "blanco" en el ejemplo anterior) que cuando se combina con la otra categoría (e.g., el concepto "negro"). Se considera que las respuestas que revelan estas asociaciones son automáticas porque los participantes no tienen intencionalidad ni control sobre ellas, aunque éstos lleguen a ser conscientes del objeto de actitud al que se refiere el test (Greenwald et al., 1998; Dasgupta et al., 2000).

El IAT no es, sin embargo, un test diseñado para disparar automáticamente una representación o una actitud en respuesta a un estímulo, como es el caso de las técnicas que siguen un paradigma de activación. De hecho, las correlaciones encontradas entre las medidas de activación y el IAT han sido nulas o de una magnitud muy moderada (Fazio y Olson, 2003; Schneider, 2004). Más bien, lo que el IAT evalúa es la fortaleza de la asociación entre las etiquetas categoriales (e.g., gitano o blanco) y los atributos evaluativos (e.g., bueno o malo), deduciéndose, a partir de los tiempos más cortos en una asociación (e.g., blanco-bueno) que en otra (e.g., gitano-bueno), que existe una preferencia relativa por un grupo social con respecto a otro. Olson y Fazio (2003) corroboran en un estudio que el IAT mide asociaciones a nivel categórico, mientras que las pruebas de activación registran las evaluaciones de ejemplares o miembros de categorías. A esta conclusión llegan después de comparar los resultados del IAT con los de una medida de activación con un procedimiento tradicional y otra con un procedimiento en el que se fuerza a los participantes a categorizar las imágenes de caras como representantes de categorías raciales.

[100] El Test de Asociación Implícita también ha sido utilizado para medir la estereotipia automática (e.g., Blair et al., 2001; Puertas et al., 2002; Rudman et al., 2001), y no sólo el prejuicio. Greenwald et al. (1998) ya habían apuntado que este instrumento podía medir estereotipos y autoconcepto, además de actitudes automáticas. Posteriormente, ha sido empleado también para medir identidad social, rasgos de personalidad y otros constructos (Ferguson, 2007; Greenwald et al., 2009; Olson, 2009).

Tampoco todos los estudios informan sobre la falta de correspondencia entre las pruebas de activación y el IAT. Por ejemplo, los resultados de Cunningham, Preacher y Banaji (2001) apuntan hacia una cierta correspondencia entre estas técnicas cuando se controla su baja fiabilidad. Aun así, Olson y Fazio (2003) creen que los procedimientos de estos autores convirtieron en salientes las categorías raciales, lo que indujo a los participantes a responder en términos raciales, y no individuales, en la medida de activación. No obstante, la fiabilidad moderada o baja de las técnicas implícitas es considerada por otros autores como una potente causa de la relación débil entre estas medidas (Nosek et al., 2007). Por ejemplo, como argumentan Nosek et al. (2007), la correlación máxima significativa que puede obtenerse entre una medida con una fiabilidad de .10 y otra con una fiabilidad perfecta (1.0) es .32, resultado que se obtiene a partir del producto de las raíces cuadradas de los dos coeficientes de fiabilidad. Estos mismos autores identifican una segunda causa de la baja correspondencia entre medidas implícitas: la heterogeneidad de procesos cognitivos que contribuyen a las diversas medidas. Trabajos como el de Olson y Fazio (2003) han contribuido a explicar, por ejemplo, un proceso cognitivo diferencial del IAT y las medidas de activación.

No en todos los estudios se informa sobre la fiabilidad de las medidas de activación y sobre las del IAT, y cuando se informa, ésta ha resultado ser baja o moderada (véanse revisiones de algunos de estos trabajos en Cunningham et al., 2001; Fazio y Olson, 2003; Schneider, 2004). Olson y Fazio (2003) lo hacen también, y utilizan el método de las dos mitades, tanto en las medidas de activación como en el IAT, informando sobre el coeficiente de correlación resultante y su significación en cada caso. La correlación para la medida de activación tradicional resultó ser no significativa (.04), mientras que las halladas en la medida de activación categórica (.39) y en el IAT (.53) alcanzaron significación. En un estudio más completo, Cunningham et al. (2001) analizan la consistencia interna, la estabilidad y la validez convergente de cuatro técnicas –dos versiones del IAT, una medida de activación, y la Escala de Racismo Moderno–. Sus resultados mostraron que la consistencia interna de las medidas implícitas fue aceptable, y que, cuando se controla el error de medida, estos instrumentos son también consistentes a través del tiempo y a través de ellos, además de medir el mismo constructo latente. No obstante, el error de medida encontrado en estas técnicas implícitas fue sustancial.

Según la revisión de Schneider (2004), la fiabilidad de diversas medidas implícitas se encuentra en el rango de .50, incluido el IAT. Por su parte, Gawronski, Ehrenberg, et al. (2003) utilizaron también el alpha de Cronbach en dos experimentos, pero no efectuaron el cálculo a partir de las puntuaciones directas, sino que dividieron los dos bloques críticos del IAT en tres partes para cada participante, calcularon el efecto IAT en cada una de estas partes y, por último, utilizaron estas puntuaciones (efectos IAT) para calcular la consistencia interna. En este caso, a diferencia de otros estudios, se informa sobre coeficientes de fiabilidad muy aceptables –.80 en el primer experimento, y .75 en el segundo–.

En otro estudio, Aberson y Haag (2007) han empleado el método de las dos mitades para el cálculo de la fiabilidad del IAT, correlacionando los items pares con los impares, e informando sobre un coeficiente de .60. Asimismo, la estabilidad temporal del IAT ha demostrado ser suficientemente satisfactoria (Egloff, Schwerdtfeger y Schmukle, 2005; Schmukle y Egloff, 2004, 2005). Concretamente, a través de diversos estudios revisados por Egloff et al. (2005), la fiabilidad test-retest del IAT alcanzó una mediana de $r = .56$.

En resumen, se puede asegurar que el IAT suele conseguir mayores fiabilidades que otras medidas implícitas basadas en latencias de respuesta, y esta es una base importante de su aceptación (Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2007).

En relación con la validez, el debate en torno al constructo exacto que mide el IAT se ha diversificado notablemente. Por ejemplo, este test podría estar midiendo simplemente las preferencias endogrupales que aparecen incluso en contextos de agrupamiento mínimo, sin tener necesariamente que reflejar prejuicios o estereotipos ocultos (Ashburn-Nardo, Voils y Monteith, 2001). También podría estar midiendo, en buena parte, las asociaciones extrapersonales o evaluaciones normativas que en la cultura de pertenencia se llevan a cabo sobre el objeto de actitud (Olson y Fazio, 2004). Fazio y Olson (2003), igual que en su trabajo posterior (Olson y Fazio, 2003), ya comentado, han propuesto que la utilidad predictiva de las medidas de activación y del IAT puede depender de la naturaleza del juicio o de la conducta que se desea anticipar. Así, el IAT, puesto que mide las asociaciones evaluativas con la categoría, podría tener ventaja en la predicción de conductas al nivel categorial, mientras que una medida de activación podría ser más potente en la predicción de la conducta hacia un ejemplar concreto de la categoría.

Por otra parte, McFarland y Crouch (2002) han tratado de evidenciar que los individuos difieren en su habilidad cognitiva para suprimir o ignorar la incongruencia, y esta capacidad explica una buena parte de la varianza presente en los tiempos de reacción del IAT. Es decir, en un IAT diseñado para medir prejuicio no se estaría sólo midiendo esta variable, sino también la capacidad de los participantes para controlar el procesamiento requerido ante items incongruentes. Luego las puntuaciones del IAT reflejarían también la varianza sistemática debida al método. McFarland y Crouch mostraron en cuatro estudios que existía una correlación significativa entre las puntuaciones de IATs que medían prejuicio y autoestima, y las de IATs que medían dimensiones irrelevantes de carácter no social (e.g., delicioso-no delicioso; flores-insectos), lo que sugiere la operatividad de una habilidad cognitiva común a ambos grupos de pruebas. Los participantes que en mayor medida carecen de esta habilidad ven inflado el efecto IAT, mientras que quienes puntúan alto en ella obtienen un débil efecto IAT. El solapamiento del prejuicio –o de cualquier otra actitud o constructo que se mida con el test– y de esta capacidad cognitiva puede ser una de las causas de que las correlaciones de las puntuaciones del IAT con sus correspondientes medidas explícitas sean bajas. No obstante, los autores no afirman que el IAT no sea una técnica válida para la medida de las actitudes, sino que debe usarse tomando las precauciones necesarias para reducir el impacto de la habilidad para suprimir la incongruencia (e.g., pasando también un IAT de control y parcializando la varianza asociada con él; o reduciendo el número de ejemplares para cada categoría).

Cai, Sriram, Greenwald y McFarland (2004) han matizado, no obstante, las conclusiones de McFarland y Crouch (2002), mostrando que cuando se toma otra medida del efecto IAT –la *D* presentada por Cai, Sriram, Greenwald y McFarland (2003)–, y no la basada en milisegundos de McFarland y Crouch (2002), los resultados son diferentes –lo que hace *D* es ajustar la magnitud de la puntuación diferencial dividiéndola por la desviación típica individual de la latencia de respuesta en los bloques congruentes e incongruentes, tomados conjuntamente–. Concretamente, Cai et al. (2004) hallan que las correlaciones entre el efecto IAT y las latencias medias de respuesta no fueron significativas. En segundo lugar, utilizando una muestra mayor que la de McFarland y Crouch (2002), encuentran que las correlaciones entre IATs no relacionados tampoco fueron significativas. Frente a la medida diferencial convencional, la *D* demostró ser una medida mucho más robusta, puesto que también

evidenció una buena resistencia a los efectos de orden y a la experiencia previa con el IAT.

En otro trabajo con implicaciones metodológicas para la medición implícita de prejuicios con el IAT, Frantz et al. (2004) han mostrado que los participantes pueden percibir la amenaza del estereotipo al completar el IAT de racismo, ya que la mayor parte de los miembros del grupo mayoritario no desean aparecer como racistas. Esto hace que el efecto IAT se vea inflado. Puesto que se trata de un test en el que resulta casi imposible ocultar el constructo de medida, es probable que la mayor parte de las personas que lo completan vean inflado el efecto IAT a causa de la amenaza, y esto sucede especialmente en quienes están especialmente motivados para controlar respuestas prejuiciadas. Por estos motivos, Frantz y sus colegas aconsejan reducir el nivel de la amenaza antes de administrar el IAT. Esto se puede hacer, por ejemplo, facilitando a los participantes la autoafirmación en sus valores igualitarios antes de la medida. En otros trabajos se han expresado cautelas sobre la oportunidad de controlar las respuestas en el IAT frente a las medidas de *priming* evaluativo (Ferguson, 2007).

Todas estas supuestas limitaciones del IAT se mantienen frente a la posición de Anthony Greenwald y sus colaboradores (Dasgupta y Greenwald, 2001; Dasgupta et al., 2000; Greenwald et al., 1998, 2009; Nosek et al., 2007), quienes aseguran que se trata de una medida semejante a las de activación evaluativa que han sido utilizadas con amplia aceptación durante años por los psicólogos sociales para medir actitudes automáticas (e.g., Chen y Bargh, 1999; Fazio et al., 1986, 1995; Glaser y Banaji, 1999). Por otra parte, estos autores afirman que la evidencia empírica a favor de su validez de constructo como medida de actitudes automáticas es suficientemente consistente, ya que se ha encontrado que las preferencias endogrupales automáticas mostradas por el IAT predicen fiablemente la pertenencia de los individuos a varios tipos de grupos. Asimismo, se sostiene que existen suficientes pruebas sobre la validez interna, convergente y predictiva del test. Así lo demuestra el meta-análisis reciente de Greenwald et al. (2009), en el que evidencian la validez predictiva del IAT a partir de los resultados y conclusiones de 122 investigaciones con 184 muestras independientes integradas por más de catorce mil participantes.

En medio de la controversia existente sobre el IAT han surgido medidas para mejorar el test y elevar su validez de constructo (véase revisión de Olson, 2009). Así, Olson y Fazio (2004) proponen algunos cambios sencillos que mejorarían la capacidad

que tiene el test para medir la actitud del respondiente. Estos autores sugieren que el IAT está contaminado por la evaluación normativa presente en la cultura hacia los objetos de actitud incluidos en el test, de tal forma que creen que hay que descontaminar este instrumento reduciendo la influencia de esta dimensión normativa. En su serie experimental, los autores comprueban los efectos que tienen algunos cambios muy sencillos en el test: la personalización de las etiquetas evaluativas ("Me gusta"/ "No me gusta" en lugar de, por ejemplo, "Agradable"/"Desagradable"); la inclusión, en la tarea de categorización evaluativa, de items no consensuados en relación con estas etiquetas; y la supresión del *feedback* en los errores. Los resultados mostraron que se suavizó notablemente la actitud de prejuicio con respecto al IAT tradicional, al tiempo que se incrementó la correspondencia de esta actitud con la de medidas explícitas. Trabajos como éste pueden contribuir a depurar en el futuro el ajuste entre el instrumento y el constructo medido.

Por otra parte, todas estas medidas implícitas –IAT y técnicas de activación– que presentan estímulos raciales o de otro tipo que no se vinculan a contextos físicos pueden exagerar la importancia de las actitudes globales y ocultar la relevancia de la variabilidad contextual (Barden et al., 2004). Esto es así porque se sabe que los juicios automáticos son el resultado de múltiples categorizaciones, no de una sola.

En las medidas de los estudios que se describirán a continuación se empleó el IAT observando las mejoras que, de manera consistente, han sido evidenciadas en la literatura que acabamos de reseñar.

CAPÍTULO 8

Estudio 1

8.1. Método

8.1.1. Diseño

8.1.2. Participantes

8.1.3. Instrumentos

8.1.4. Procedimiento

8.2. Resultados

8.2.1. Preparación de los datos y análisis preliminares

8.2.2. Resultados comprobatorios

Con este capítulo se inicia la descripción de la serie de los tres estudios experimentales a los que ya se ha hecho referencia, en los que trataremos de verificar las cuatro hipótesis generales con sus doce subhipótesis específicas (desglosadas, cinco de ellas, en dieciséis hipótesis operativas). En este primer estudio se describirá con exhaustividad el método, mientras que en los dos siguientes se hará referencia a la información metodológica presentada en el primer estudio en aquellos apartados comunes de la manipulación, los instrumentos y el procedimiento, todo ello con la motivación de no caer en redundancias innecesarias.

8.1. Método

8.1.1. *Diseño*

En este experimento inicial se articuló un diseño postest con dos grupos –experimental y control–. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a ambos grupos. Con el experimental se llevó a cabo una intervención basada en una narración que los participantes realizaban sobre una persona marroquí mostrada en una imagen, intentando ponerse en su lugar (i.e., adoptando su punto de vista).

A los participantes del grupo de control se les solicitó también que efectuaran una narración sobre la misma imagen, pero sin mencionar la perspectiva desde la que lo tenían que hacer.Se trata, en definitiva, de la manipulación clásica de toma de perspectiva adoptada por Adam Galinsky (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000).

Después de la intervención se midieron en ambos grupos las variables dependientes y las que se esperaba que modulasen la relación entre la intervención y el sesgo.

8.1.2 *Participantes*

La muestra estuvo constituida por 112 estudiantes de los tres cursos de la titulación Educación Social de la Universidad de Burgos, aunque finalmente se excluyeron los datos de cuatro participantes en el análisis, ya que manifestaron haber

cometido errores cuando se encontraban respondiendo a los IATs. La muestra final estuvo integrada por 108 estudiantes con una edad media de 22.13 años (*DT* = 5.09) y repartidos desigualmente por género (87 mujeres [80.6%] y 21 hombres [19.4%]).

Ninguno de los participantes pertenecía al grupo minoritario hacia el que se iba a medir la estereotipia y el prejuicio (marroquíes). Con la ayuda del software estadístico SPSS se repartieron aleatoriamente los miembros de la muestra entre los dos grupos (experimental y control) y, dentro de cada uno de ellos, a cada uno de los dos órdenes en que se presentaban los bloques del IAT (compatible-incompatible e incompatible-compatible), de acuerdo con la estructura del test de la que se informará en el siguiente apartado.

8.1.3 *Instrumentos*

Para obtener datos sobre los diecisiete constructos que fueron objeto de medida se utilizaron instrumentos estandarizados con el objeto de medir la personalidad, la autoestima explícita, los valores y el prejuicio explícito; pruebas *ad hoc* para medir las variables sociodemográficas (género, edad, posicionamiento político y espiritualidad), la autocategorización, la atribución y la empatía; y el Test de Asociación Implícita (IAT), que posee una estructura estándar pero con un contenido que diseña el experimentador, para medir los tres constructos implícitos (estereotipia, prejuicio y autoestima). Describiremos a continuación cada una de las pruebas utilizadas. Todas ellas fueron trasladadas a un soporte informático para recoger los datos mediante ordenador. Con esta finalidad se empleó el software DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft (www.empirisoft.com)[101].

Variables sociodemográficas. Además del género y la edad, sobre las que se cuestionaba directamente a los participantes con respuesta de formato estructurado en el primer caso y libre en el segundo, este conjunto de variables sociodemográficas incluía dos preguntas adicionales con respuesta en forma de escala de cinco puntos. La primera de ellas cuestionaba al participante sobre su posicionamiento político, representando 1 la parte situada más a la izquierda del espectro político, y 5 la parte más a la derecha. La segunda pregunta interrogaba acerca de la espiritualidad, otorgando a lo espiritual un significado de búsqueda personal para encontrar

[101] Véanse en el anexo 1 los criterios que se siguieron en la selección del software.

respuestas a preguntas esenciales de la vida, equivaliendo 1, en la escala de respuesta, a nada espiritual, y 5 a muy espiritual.

Tabla 7

Constructos medidos en el estudio

Variables sociodemográficas
1. Género
2. Edad
3. Posicionamiento político
4. Espiritualidad
Variables de personalidad
5. Extraversión (NEO-FFI)
6. Apertura a la Experiencia (NEO-FFI)
7. Amabilidad (NEO-FFI)
Variables cognitivas
8. Autocategorización (pertenencia)
9. Autocategorización (tipicidad)
10. Atribución
Variables afectivas
11. Empatía
12. Autoestima explícita (Escala de Rosenberg)
13. Autoestima implícita (IAT)
14. Valores (Escala de Schwartz)
Variables dependientes
15. Estereotipia implícita (IAT)
16. Prejuicio implícito (IAT)
17. Prejuicio explícito (Escala de Racismo Moderno)

Variables de personalidad: NEO-FFI. El NEO-FFI es una versión de 60 items de la forma S del NEO PI-R. Se compone de 5 escalas con 12 elementos que miden los factores de Neuroticismo, Extraversión, Apertura, Amabilidad y Responsabilidad, si bien, como ya se mencionó en el apartado 6.3, en nuestros estudios únicamente mediremos la Extraversión, la Apertura y la Amabilidad. Esta escala reducida no permite obtener las puntuaciones de las facetas que componen cada uno de estos factores. Sin embargo, es útil cuando se dispone de poco tiempo y se quiere obtener una información global sobre la personalidad (Costa y McCrae, 2002). El significado de los factores obtenidos con el NEO-FFI es el siguiente (Costa y McCrae, 2002):

1) *Neuroticismo*. Dentro de este factor se engloban los sentimientos negativos que puede tener una persona como, por ejemplo, miedo, vergüenza, ira, culpa, etc., junto con la existencia de ideas irracionales y un peor afrontamiento del estrés.
2) *Extraversión*. Incluye la sociabilidad, asertividad, estimulación, disposición animosa y optimismo.
3) *Apertura*. Los componentes de este factor son la integración activa, atención a los sentimientos interiores, gusto por la variedad, independencia de juicio, toma de consideración de ideas y valores no convencionales y cuestionamiento de la autoridad.
4) *Amabilidad*. La persona amable destaca por su altruismo, se lleva bien con los demás, les ayuda y no es suspicaz.
5) *Responsabilidad*. Implica el control de los deseos. La persona responsable es voluntariosa y decidida, escrupulosa, puntual, fiable y lucha por sus objetivos.

Los factores se miden a través de 60 afirmaciones ante las que los participantes deben indicar en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. El rango de respuesta va de 1 a 5, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Esta escala ha sido ampliamente utilizada en distintos ámbitos y países (McCrae y Allik, 2002) con adecuados índices de fiabilidad y validez. Una de las áreas donde se ha utilizado con éxito es la de las relaciones entre personalidad y prejuicio (Lippa y Arrad, 1999).

Los tres factores seleccionados en nuestra investigación (Extraversión, Apertura y Amabilidad) se midieron con 36 items. Dichos factores están asociados con las relaciones interpersonales, la ayuda, el altruismo, la sociabilidad e integración –dimensiones todas ellas que son importante en el estudio del prejuicio y la discriminación–.

***Autocategorización*.** Tanto el *self* como la identidad son constructos sociales que afectan de manera directa a las interacciones y comportamientos sociales. La importancia que los sujetos dan a sus categorías sociales, y el grado en el que se sienten próximos a otras personas que se incluyen dentro de su propio marco categorial, representan variables importantes a la hora de estudiar cómo la pertenencia grupal influye sobre la toma de decisiones. Como señalan Yzerbyt, Dumont, Gordijn y

Wigboldus (2003), el grado de concordancia entre uno mismo y las demás personas tiene unas implicaciones afectivas, cognitivas y conductuales importantes. En el estudio de las conductas prosociales (Dovidio y Gaertner, 2010; Dovidio y Penner, 2000), percibir a la otra persona como parte del sí mismo es un factor que aumenta la empatía hacia esas personas. Resulta relevante analizar las etiquetas que emplean las personas para describirse, la medida en la que se sienten parte de los grupos sociales (tipicidad), y establecer la manera en la que las auto-categorizaciones sociales afectan a la opinión que se tiene sobre diferentes objetos y sujetos. Hacer saliente la pertenencia grupal puede conducir a una polarización de las opiniones sobre los integrantes de las categorías exogrupales.

Para medir autocategorización se elaboraron dos escalas: una de pertenencia y otra de tipicidad. En ambas escalas se seleccionaron varios grupos de referencia, como son hombres, mujeres, jóvenes, estudiantes, deportistas, intelectuales, personas mayores, españoles, gitanos e inmigrantes. En la escala de pertenencia, las personas debían responder en qué medida se consideraban miembros de estos grupos. En la escala de tipicidad, los sujetos debían contestar en qué medida la persona típica de cada grupo se parecía a ellos. En ambos casos, se utilizó una escala de intervalo tipo Likert donde 1 significaba que el participante no se consideraba en absoluto miembro de ese grupo (pertenencia), o no se parecía en absoluto a él/ella la persona típica del grupo (tipicidad), y 7 que se identificaba totalmente con el grupo (pertenencia) o la persona típica se parecía totalmente a él/ella (tipicidad).

Figura 48. Segunda pantalla de la prueba de atribución.

Atribución. En este caso se utilizó también una prueba *ad hoc* en la que se presentaba en la pantalla una narración breve sobre la historia de inmigración de un marroquí y los logros obtenidos y, a continuación, se pedía a los participantes que juzgaran la relevancia que diversos factores podrían haber tenido en el éxito de la persona inmigrante. En cinco items se

señalaban factores internos (e.g., "Para hacer lo que ha hecho Hassan es importante tener una actitud abierta y optimista ante la vida"), y en otros cinco, factores externos ("Es probable que haya recibido ayudas públicas para poner su negocio, así como beneficios fiscales de los que no habría disfrutado en su país de origen"). La respuesta debía darse en una escala de siete puntos (1 = Extremadamente irrelevante; 7 = Extremadamente relevante).

Empatía. Para medir la empatía se desarrolló una prueba *ad hoc* en la que se preguntaba a los participantes en qué medida les inspiraba una emoción (comprensión, compasión, afecto, ternura, conmoción) la persona o personas marroquíes que aparecían en una serie de veinte imágenes que se presentaban en la pantalla. La prueba constó, por tanto, de veinte items –cuatro por cada emoción– y los participantes debían responder en una escala de siete puntos (1 = Ninguna; 7 = Extremadamente).

Figura 49. Imagen correspondiente a uno de los items de la prueba de empatía.

Autoestima explícita. Esta variable fue medida con la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), que es un instrumento unidimensional de autoinforme de 10 items sobre autoestima global. Estos items constan de enunciados relacionados con sentimientos generales de autovalor y autoaceptación, y un formato de respuesta en forma de escala de 9 puntos (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = Totalmente de acuerdo).

Esta escala es una de las más utilizadas para medir de manera explícita la autoestima, y se ha empleado como variable en numerosos estudios relacionados con la reducción de prejuicio y estereotipos, tanto con medidas implícitas como explícitas (Hummert, Garstka, O'Brien, Greenwald y Mellota, 2002; Galinsky y Ku, 2004). Diferentes estudios con diversas muestras han mostrado su validez psicométrica en España (Vázquez, Jiménez, Vázquez-Morejón, 2004; Martín-Albo, Nuñez, Navarro y Grijalvo, 2007). Estudios previos han mostrado que esta medida de la propia valía es válida y fiable, situándose las fiabilidades entre .72 y .90 (Gray-Little et al., 1997; Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001). Incluso se han realizado estudios transculturales con este instrumento, uno de ellos en 53 países (Schmitt y Allik, 2005).

La última validación española de la Escala de Autoestima de Rosenberg se llevó a cabo en 2007, y ha sido la primera vez en nuestro país que se ha hecho con estudiantes universitarios (Martín-Albo et al., 2007). Este trabajo no sólo verifica una adecuada validez de criterio, sino también un nivel satisfactorio de consistencia interna y de estabilidad temporal, por lo que Martín-Albo y sus colegas identifican este instrumento como adecuado para evaluar la autoestima en muestras de estudiantes universitarios.

No obstante, también se debe señalar que la medida explícita de autoestima ha sido sometida a diversas críticas. Así, Smurda, Wittig y Gokalp (2006) señalan que las respuestas a la escala de autoestima de Rosenberg pueden verse sometidas a aprehensión evaluativa (¿qué pensarán los demás de lo que digo?), o estar mediadas por las diferentes estrategias de autopresentación que tenga la persona. Es por esta razón que en las investigaciones se propone utilizar tanto medidas explícitas como implícitas de autoestima. Sin embargo, tal y como señalan Wheeler, De Marree y Petty (2007), los elementos que constituyen el autoconcepto implícito y explícito pueden predecir la conducta mejor en unas circunstancias sociales que en otras. Las auto-representaciones implícitas parecen predecir mejor las conductas espontáneas o no controlables, mientras que las medidas de carácter más explícito detallan mejor los comportamientos controlables, aunque existen situaciones en que operan de manera conjunta para influir sobre la conducta (Briñol, Petty y Wheeler, 2006).

El instrumento para medir la autoestima implícita lo detallaremos más adelante junto con la estereotipia implícita y el prejuicio implícitos, ya que estas tres variables fueron evaluadas con el mismo tipo de instrumento (IAT).

Valores. El primer instrumento que se desarrolló para medir valores basándose en la teoría de valores básicos humanos de Schwartz fue el Schwartz Values Survey (SVS) (Schwartz, 1992). En este instrumento se mostraban dos listas de items de valores. La primera de ellas incluía 30 elementos que describían valores finales potencialmente deseables y que se expresaban de forma sustantiva. La segunda lista incluía 26 ó 27 items que describían estados potencialmente deseables de actuación, preguntados de forma adjetiva. Los participantes evaluaban la importancia de cada ítem como "un principio-guía en mi vida" en una escala de 9 puntos. Este instrumento se ha traducido a más de 47 idiomas y ha sido objeto de múltiples investigaciones.

Posteriormente, se desarrolló el Portrait Values Questionnaire (PVQ) (Schwartz, Melech, Lehmann, Burguess y Harris, 2001) con el fin de medir los 10 valores básicos de la teoría de Schwartz. En su versión más extendida, el PVQ incluye 40 viñetas verbales que describen las metas, aspiraciones o deseos de personas distintas de quien responde. Para cada viñeta, la persona ha de contestar sobre el grado en el que esta persona se asemeja a uno mismo. La escala de respuesta consta de 6 puntos, donde 1 significa que no se parece nada a mí y 6 que se parece mucho a mí. Un aspecto relevante de este instrumento es que se pregunta acerca de los valores de una persona sin identificar de forma explícita que se están estudiando los valores.

Varios años después, al construir el European Social Survey se incluyó una medida de valores humanos que se obtuvo por medio de una versión de 21 items del PVQ que incide en los mismos 10 valores que la versión original. Para nuestro estudio utilizamos una versión reducida de 13 items, derivada del PVQ de 40 items, empleada en estudios anteriores en España sobre valores, y con una validez y fiabilidad notables (Basabe et al., 2009).

Autoestima, estereotipia y prejuicio implícitos: IATs. Como ya se ha mencionado, para la medida de la autoestima, la estereotipia, y el prejuicio implícitos se utilizó el Test de Asociación Implícita (Greenwald et al., 1998). Para su construcción se empleó el software DirectRT de Empirisoft (versión 2006.2). En lo que se refiere a la estructura de la prueba que era relevante para el experimento, ésta constaba, en el caso de la medida de la estereotipia y el prejuicio, de categorías nacionales –o conceptos diana– y atributos que se situaban en la parte superior de la pantalla, y fotografías o palabras (i.e., ejemplos de las categorías y atributos, respectivamente) que se mostraban en el centro de la misma, y que los participantes debían hacer corresponder con alguna de las cuatro etiquetas (categorías y atributos) situadas en la parte superior izquierda de la pantalla (tecla "E") o superior derecha (tecla "I"). Por ejemplo, en el IAT de estereotipia, la imagen de una cara de un miembro del grupo "marroquí"–o, por ejemplo, la palabra "tranquilo"– se presentaba en el centro de la pantalla y el participante debía clasificarla como "Marroquí o Reposado" pulsando la tecla "E", o bien como "Español o Activo" pulsando la tecla "I"[102]. En el caso de la prueba de autoestima implícita, se utilizaron categorías de

[102] Como es habitual, se utilizaron diferentes modalidades de estímulos (imágenes y palabras) correspondientes a las categorías y a los atributos para reducir la confusión en la tarea (i.e., el participante debía percibir con claridad la correspondencia entre cada estímulo y una de las cuatro

identidad ("Yo" y "Nosotros") y atributos evaluativos ("Bueno" y "Malo") –los mismos atributos que en el IAT de prejuicio–, y, por otra parte, tanto los ejemplos de las categorías como de los atributos, que se mostraban en el centro de la pantalla, estaban integrados por palabras. En esta prueba de autoestima también se potenció la distintividad de las dimensiones nominales haciendo corresponder el color de las etiquetas (azul para las categorías y rojo para los atributos) con el de los ejemplos (palabras en color azul cuando ejemplificaban categorías, y en color rojo cuando ejemplificaban atributos).

Figura 50. Ejemplo de pantalla del IAT de estereotipia implícita.

El Test de Asociación Implícita predice que cuando dos de estas etiquetas fuertemente asociadas comparten una misma tecla (e.g., marroquí-malo en participantes con prejuicio elevado), la tarea clasificatoria será fácil y rápida, mientras que cuando los términos se hallan débilmente asociados (e.g., marroquí-bueno), la clasificación será difícil y lenta. En total, sólo los tiempos correspondientes a 80 items –de los 150 de que constaba la prueba– fueron registrados, mientras que los 70 items restantes fueron de prácticas, incrementándose progresivamente su grado de dificultad (de la clasificación en un solo par de categorías o atributos a la clasificación en los dos pares). Entre los items transcurría un lapso de 250 ms, que representa un intervalo inter-ítem habitualmente utilizado en la construcción del IAT.

Los tres tests constaron de siete bloques o series de items, según se recoge en las tablas 8, 9 y 10. Para la medida de la estereotipia (tabla 8) se introdujeron en las dos primeras series, respectivamente, las categorías nacionales (Marroquí *vs.* Español) y los atributos estereotipados (Reposado *vs.* Activo), siendo asignado cada estímulo a una de estas categorías o atributos con la tecla "E" –correspondiente al asterisco de la

etiquetas nominales). La distintividad de las dimensiones nominales también se potenció diferenciando el color de las etiquetas (azul para las categorías y rojo para los atributos) e identificando los colores de las etiquetas atributivas y de los estímulos correspondientes (palabras), así como alternando la presentación de imágenes y palabras. Estos son procedimientos habituales para facilitar la identificación de la pertenencia de los estímulos a las etiquetas categoriales o atributivas (Nosek et al., 2007).

izquierda– o con la tecla "I" –correspondiente al asterisco de la derecha–. En los dos bloques siguientes (bloque 3 de prácticas y bloque 4 de items críticos) se combinan ya las categorías con los atributos, de tal manera que determinados tipos de estímulos comparten una tecla. En la serie 5 se entrena nuevamente a los participantes en la clasificación de los estímulos en las categorías nacionales, pero cambiando la posición de los mismos en el eje horizontal con respecto a la serie 1. Por último, en los bloques 6 (items de práctica) y 7 (items críticos) se combinan las categorías y los atributos de forma inversa a como se había hecho en los bloques 3 y 4.

Tabla 8

Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida de la estereotipia

Bloque	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Descripción de la tarea	**Discriminación entre categorías**	**Discriminación entre atributos descriptivos**	**Tarea combinada categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada categoría+ atributo (críticos)**	**Discriminación inversa entre categorías**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (críticos)**
Nº de items	10	10	20	40	10	20	40
Categorías/ Atributos	* Marroquí Español *	* Reposado Activo *	* Marroquí * Reposado Español * Activo *	* Marroquí * Reposado Español * Activo *	* Español Marroquí *	* Español * Reposado Marroquí * Activo *	* Español * Reposado Marroquí * Activo *
Muestra de estímulos	* Imagen marroquí Imagen español * Imagen español * * Imagen marroquí	Dinámico * * Relajado Enérgico * * Tranquilo	* Quieto Imagen español * Trabajador * * Imagen marroquí	Ágil * * Imagen marroquí * Calmado Imagen español *	Imagen marroquí * * Imagen español Imagen marroquí * Imagen marroquí *	Imagen marroquí * * Sosegado * Imagen español Dinámico *	* Imagen español Atareado * Imagen marroquí * * Relajado

Nota. En esta tabla y en las dos siguientes, los asteriscos de la fila "Categorías/Atributos" muestran el lado de la pantalla en el que se sitúa la etiqueta que indica la categoría o el atributo (izquierdo o derecho). Los asteriscos de la fila "Muestra de estímulos" indican si el ejemplo de imagen o palabra mostrada en el centro de la pantalla corresponde a una categoría o atributo situado a la izquierda o a la derecha de la pantalla.

Tabla 9

Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida del prejuicio

Bloque	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Descripción de la tarea	**Discriminación entre categorías**	**Discriminación entre atributos evaluativos**	**Tarea combinada categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada categoría+ atributo (críticos)**	**Discriminación inversa entre categorías**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (críticos)**
Nº de items	10	10	20	40	10	20	40
Categorías/ Atributos	* Marroquí Español *	* Malo Bueno *	* Marroquí * Malo Español * Bueno *	* Marroquí * Malo Español * Bueno *	* Español Marroquí *	* Español * Malo Marroquí * Bueno *	* Español * Malo Marroquí * Bueno *
Muestra de estímulos	* imagen marroquí Imagen español * Imagen español * * Imagen marroquí	Vacaciones * * Agonía Bienestar * * Muerte	* Dolor Imagen español * Amistad * * Imagen marroquí	* Basura Imagen español * Felicidad * * Imagen marroquí	Imagen marroquí * * Imagen español Imagen marroquí * Imagen marroquí *	Imagen marroquí * * Vómito * Imagen español Amor *	Imagen marroquí * * Peste * Imagen español Alegre *

Tabla 10

Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida de la autoestima

Bloque	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Descripción de la tarea	**Discriminación entre categorías**	**Discriminación entre atributos evaluativos**	**Tarea combinada categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada categoría+ atributo (críticos)**	**Discriminación inversa entre categorías**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (prácticas)**	**Tarea combinada inversa categoría+ atributo (críticos)**
Nº de items	10	10	20	40	10	20	40
Categorías/ Atributos	* Nosotros Yo *	* Malo Bueno *	* Nosotros * Malo Yo * Bueno *	* Nosotros * Malo Yo * Bueno *	* Yo Nosotros *	* Yo * Malo Nosotros * Bueno *	* Yo * Malo Nosotros * Bueno *
Muestra de estímulos	* Nuestro Mío * Personal * * Grupal	Vacaciones * * Agonía Bienestar * * Muerte	* Dolor Individual * Amistad * * Colectivo	* Basura Mi * Felicidad * * Nos	Nuestro * * Mío Grupal * Colectivo *	Colectivo * * Vómito * Personal Amor *	Grupal * * Peste * Individual Alegre *

Para la medida del prejuicio, el test adoptó una estructura semejante, y sólo cambiaron los atributos, que esta vez fueron evaluativos (Malo *vs.* Bueno), así como los estímulos correspondientes a estos atributos (tabla 9). Asimismo, la estructura de la prueba de autoestima fue equivalente, con las categorías y atributos mencionados (tabla 10).

Al comienzo de cada test se mostraron a los participantes tres pantallas en las que se daban las siguientes instrucciones:

> "Esta es una prueba que consiste en categorizar o clasificar imágenes y palabras. Para ello tendrás que tomar una serie de decisiones tan deprisa como puedas. Las decisiones son muy sencillas. Lo más difícil es tomarlas rápidamente. Para dar tus respuestas debes pulsar las teclas 'E' e 'I'. Sitúa los dedos índice sobre estas teclas hasta que acabes la prueba. Así podrás responder con mayor rapidez, ya que no necesitarás mover las manos. Como práctica, pulsa la techa 'E' ahora, por favor".
>
> "Recuerda que, una vez que comiences a contestar, debes responder todo lo deprisa que puedas. Es normal cometer algún error. Lo más importante para que la prueba sea útil es contestar con rapidez. Pulsa la barra espaciadora para continuar".
>
> "Fíjate bien en los conceptos que aparecen en la parte superior de la pantalla. Pulsa la tecla 'E' cuando la palabra [o la fotografía] que veas en el centro de la pantalla corresponda al concepto que aparece arriba a la izquierda. Pulsa la tecla 'I' cuando la palabra [o la fotografía] que veas en el centro de la pantalla corresponda al concepto que aparece arriba a la derecha. 'X' aparecerá cuando te equivoques de tecla. Si aparece 'X', pulsa rápidamente la otra tecla. Pulsa la barra espaciadora para continuar. Contesta lo más rápido que puedas. Es normal cometer algún error, pero procura que sean pocos. Pulsa la barra espaciadora para continuar".

Esta última instrucción se daba en el centro de la pantalla, de fondo negro, en cuya parte superior se encontraba el par de categorías o de atributos, una/o a cada lado de la ventana. La instrucción se repetía al comienzo de cada bloque de items.

Las series 1, 2 y 5 constaron de 10 items cada una. Nosek, Greenwald y Banaji (2005) propusieron que el bloque 5 tuviera 40 items con el objeto de evitar un persistente efecto extraño debido al orden de la tarea, pero, en este caso, se decidió no incrementar más la longitud de la batería debido al considerable número de instrumentos (la adopción del consejo de estos autores habría supuesto la adición de 90 items más en el total de los tres IATs). Por su parte, las series 3 y 6 estuvieron integradas por 20 items cada una, mientras que los bloques críticos 4 y 7 constaron de 40 items. Las latencias correspondientes a los items de estos dos últimos bloques fueron las computadas, 40 pertenecientes al bloque compatible o coherente con el estereotipo, el prejuicio y la autoestima positiva, y 40, al bloque incongruente.

Se contrabalanceó el orden en el que se presentaron las series congruente e incongruente con el estereotipo y el prejuicio, teniendo en cuenta que los bloques 1 y

5 acompañaban siempre a los bloques 3 y 4, y 6 y 7, respectivamente, en este contrabalanceo. Es decir, las reglas de clasificación en los bloques 1, 3 y 4 se contrabalancearon con las de los bloques 5, 6 y 7 entre participantes.

Por último, los items dentro de cada bloque fueron aleatorizados para cada participante, considerando que, en las pruebas de estereotipia y prejuicio, en los grupos 3, 4, 6 y 7 se alternaba la presentación de fotos y palabras, lo que implicaba que nunca se sucedían consecutivamente dos estímulos pertenecientes a la misma dimensión categórica o atributiva. En la prueba de autoestima sucedía lo mismo: nunca se sucedían dos palabras correspondientes a la misma dimensión.

Las fotografías empleadas como estímulos en los tests de estereotipia y prejuicio eran imágenes de caras que representaban miembros del grupo estereotipado ("marroquíes") (n = 15) y miembros del grupo nacional mayoritario (n = 15), y fueron obtenidas a través de Internet o escaneadas de publicaciones impresas. En estudios anteriores se ha encontrado que el miembro típico del grupo de los marroquíes es un hombre (e.g., Ares y Álvarez, 2004), por lo que las 15 fotografías seleccionadas para activar eficazmente el estereotipo y la evaluación de los marroquíes representaban a varones. Con el fin de neutralizar la variable sexo de la persona-estímulo, las imágenes correspondientes al grupo mayoritario también representaban varones. De las quince imágenes por grupo nacional, cinco fueron empleadas en los items de prueba (bloques 1, 2, 3, 5 y 6) y diez en los items críticos (bloques 4 y 7). En este último caso, cada imagen fue presentada en dos ocasiones, mientras que las fotografías de prueba fueron mostradas en cuatro ocasiones. Asimismo fueron manipuladas digitalmente para ser presentadas en escala de grises con un fondo negro, y para que todas tuvieran un tamaño de 150 x 200 píxeles. Las imágenes representaban caras posicionadas de frente que no tenían aditamentos (joyas, gafas, etc.). Se trataba de maximizar la probabilidad de que el estímulo facilitara la clasificación, evitando que el color o los objetos pudieran desviar la atención del participante. En la selección de las fotografías se llevó a cabo una comprobación para verificar que se podía identificar sin ninguna dificultad la pertenencia al grupo de las personas representadas. Esta comprobación es importante, puesto que la validez de las medidas de activación depende de la representatividad de los estímulos que son utilizados como *primes* (Fazio y Olson, 2003). Pues bien, a 20 estudiantes de las mismas características de edad y sexo que los integrantes de la muestra se les presentaron 60 fotografías (30 de marroquíes y 30 de

españoles) y se les pidió que puntuaran el tipicismo de las personas mostradas con respecto a las categorías "marroquí" y "español" en una escala de 5 niveles (A = aspecto idéntico al de un marroquí; B = aspecto parecido al de un marroquí; C = aspecto indefinido; D = aspecto parecido al de un español; E = aspecto idéntico al de un español). Se descartaron las fotos en las que no hubo un consenso total de los jueces en los niveles A y E, y, entre las que reunían este requisito, fueron seleccionadas las de mejor calidad o definición.

En los IATs de prejuicio y autoestima se seleccionó el par de atributos comúnmente empleados para la medida evaluativa (Malo *vs.* Bueno), mientras que las palabras-estímulo correspondientes a ambas etiquetas estuvieron integradas por diez términos agradables (vacaciones, bienestar, amistad, sonrisa, relajación, regalo, amor, fiesta, alegre, felicidad) y diez desagradables (agonía, muerte, enfermedad, vómito, malo, dolor, gusano, peste, desastre, basura), utilizados con anterioridad en otros estudios (e.g., Greenwald et al., 1998).

Por su parte, la dimensión categórica en el IAT de autoestima fue Yo-Nosotros. Se seleccionaron dichas etiquetas con el fin de evaluar la preferencia por el yo sobre el endogrupo. Si se hubiera seleccionado una etiqueta exogrupal, el constructo medido no hubiera sido la autoestima implícita, ya que la distancia percibida entre el yo y el exogrupo suele ser tan amplia que las puntuaciones favorables al yo indicarían un favoritismo mínimo, pero no necesariamente una autoestima positiva. Sin embargo, la distancia percibida entre el yo y el endogrupo es mucho menor, por lo que es más probable que el favoritismo por el yo sobre el endogrupo esté indicando autoestima positiva. Se seleccionaron cinco palabras para ejemplificar el "Yo" (mío, mi, yo, personal, individual) y cinco más para ejemplificar el "Nosotros" (nuestro, nos, nosotros, grupal, colectivo). Estos fueron términos semejantes a los que se han utilizado en otras ocasiones en el diseño de IATs de autoestima (por ejemplo, Karpinski [2004] emplea palabras como "my", "me", "I", para ejemplificar el yo).

En el caso del IAT de estereotipia, se eligieron dos etiquetas atributivas (Reposado *vs.* Activo) que formarían parte del contenido de los estereotipos sobre los marroquíes y los españoles, respectivamente, según datos arrojados en un estudio piloto previo (véase la medida utilizada en Ares y Álvarez, 2004). La atribución de "tranquilos" o "reposados" que jóvenes universitarios cordobeses hicieron de los

marroquíes en ese estudio anterior no fue la más relevante. Otras caracterizaciones fueron mucho más potentes (e.g., religiosos, violentos, machistas), pero su valencia se hallaba notablemente polarizada, por lo que se excluyeron para evitar el solapamiento de este IAT con el de prejuicio. Es decir, se consideró imprescindible la inclusión de una dimensión atributiva sin un fuerte componente evaluativo con el objeto de distanciar un constructo eminentemente cognitivo (estereotipo) de otro afectivo-motivacional (prejuicio).

Una vez seleccionado el eje horizontal de atributos, se adoptó el siguiente procedimiento para la identificación de los estímulos correspondientes, persiguiendo como objetivo fundamental la selección de un reducido número de estímulos representativos de las dos etiquetas atributivas. A una muestra de 23 estudiantes de características equivalentes en edad y género a las de los miembros de la muestra del presente estudio se les dieron 20 términos relacionados con características de tranquilidad y de actividad, pidiéndoseles que los agrupasen en torno a estos dos atributos. Más del 90% de los participantes coincidieron en el agrupamiento en 19 de los 20 términos presentados, y sólo un adjetivo (diligente) fue consensuado por un porcentaje inferior de jueces (69.56%) (tabla 11).

Tabla 11

Frecuencia de asignación de adjetivos a las características de tranquilidad y actividad

Adjetivos situados entre las características de TRANQUILIDAD	**N**	**Adjetivos situados entre las características de ACTIVIDAD**	**N**
Pausado	21	Diligente	16
Sereno	22	Enérgico	22
Relajado	22	Trabajador	21
Sosegado	21	Ágil	23
Plácido	22	Activo	21
Calmado	22	Veloz	22
Quieto	22	Dinámico	23
Tranquilo	23	Inquieto	22
Reposado	21	Rápido	22
Apacible	21	Atareado	22

A continuación se pidió a los participantes que asignaran cada uno de estos rasgos a uno de los dos grupos nacionales estudiados (marroquíes y españoles), realizando esta asignación en función de la mayor probabilidad con la que percibieran que cada rasgo caracterizaba a uno de los dos grupos. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 12

Frecuencia de asignación de adjetivos a las categorías nacionales (marroquíes y españoles)

Adjetivos situados entre las características de TRANQUILIDAD	$f_{marroquíes}$	$f_{españoles}$	**Adjetivos situados entre las características de ACTIVIDAD**	$f_{marroquíes}$	$f_{españoles}$
Pausado	14	9	Diligente	7	16
Sereno	10	13	Enérgico	6	17
Relajado	17	6	Trabajador	5	17
Sosegado	15	8	Ágil	6	17
Plácido	13	10	Activo	4	19
Calmado	17	6	Veloz	12	11
Quieto	17	6	Dinámico	4	19
Tranquilo	17	6	Inquieto	9	14
Reposado	18	5	Rápido	8	15
Apacible	12	11	Atareado	5	18

A partir de la capacidad discriminante de los adjetivos que reflejan los datos, se seleccionaron los dos que en mayor medida identificaban a los marroquíes y a los españoles para formar parte del eje atributivo bipolar: "reposado" y "activo", respectivamente. En el primero se encontró una frecuencia diferencial de $f_{m\text{-}e} = 13$, mientras que en el segundo, $f_{e\text{-}m} = 15$. En el caso del adjetivo "dinámico" se halló el mismo potencial discriminador entre ambos grupos nacionales que en el adjetivo "activo" ($f_{e\text{-}m} = 15$), pero se prefirió el primero por ser un término más usual.

A continuación, se seleccionaron los cinco términos más discriminantes para que formaran parte del grupo de estímulos del IAT correspondientes a los dos atributos seleccionados (Reposado *vs.* Activo). Así, las palabras-estímulo relacionadas con "Reposado" que más discriminaban a los marroquíes de los españoles fueron "relajado" ($f_{m\text{-}e} = 11$), "calmado" ($f_{m\text{-}e} = 11$), "quieto" ($f_{m\text{-}e} = 11$), "tranquilo" ($f_{m\text{-}e} = 11$) y sosegado ($f_{m\text{-}e} = 7$). Los adjetivos relacionados con "Activo" de mayor capacidad discriminante fueron "dinámico" ($f_{e\text{-}m} = 15$), "atareado" ($f_{e\text{-}m} = 13$), "trabajador" ($f_{e\text{-}m} =$

12), "enérgico" ($f_{e\text{-}m}$ = 11), "ágil" ($f_{e\text{-}m}$ = 11). "Diligente" también contó con la misma capacidad discriminante que "enérgico" y "ágil", pero fue excluido a favor de estos dos últimos adjetivos por no haber sido identificado previamente con la misma frecuencia que éstos dentro del grupo de las características de actividad.

Prejuicio explícito. El prejuicio puede llevar a la discriminación, hostilidad, y conductas personales o sociales negativas hacia aquellas personas que consideramos diferentes a nosotros o a nuestro grupo de pertenencia (Stephan, Ybarra, Martinez, Scharzwald y Tur-Kaspa, 1998). Uno de los tipos más importantes de prejuicio es aquel que se basa en las diferencias raciales, culturales o étnicas –el llamado prejuicio étnico–.

No obstante, existe una aparente contradicción entre lo que se afirma de manera pública y lo que se piensa de manera privada, o lo que en realidad ocurre en la sociedad, por lo que se ha hecho necesario desarrollar el estudio no sólo de las formas más hostiles y directas de prejuicio étnico, sino también toda una serie de nuevos conceptos como prejuicio moderno (McConahay, 1983), simbólico (Sears, 1988), sutil (Pettigrew y Meertens, 1995), aversivo (Dovidio y Gaertner, 2004) o ambivalente (Katz y Haas, 1988). En nuestro estudio se evaluó esta modalidad de prejuicio indirecto, para lo que se empleó la Escala de Racismo Moderno de McConahay (1986; McConahay et al., 1981). Este instrumento mide el componente cognitivo de las actitudes raciales de una manera menos susceptible al sesgo de deseabilidad social que las escalas tradicionales (García, Navas, Cuadrado y Molero, 2003).

Los estudios que han utilizado este modelo teórico de prejuicio se han desarrollado desde mediados de los años 80 con notable éxito en predecir y explicar el prejuicio en las sociedades occidentales (e.g., Brown, 1995; Fazio et al., 1995; Cunningham et al., 2004). En España también se ha utilizado las distintas versiones de la Escala de Racismo Moderno con notables resultados, siendo pionero el estudio de Navas (1998).

Diversas investigaciones han encontrado que las puntuaciones elevadas en estas nuevas formas de prejuicio o racismo se encuentran alta y positivamente correlacionadas con posicionamientos políticos de derecha, menor expresión de emociones positivas y mayor de negativas hacia el exogrupo, menor edad, menor educación formal, o identificaciones locales y nacionales (Navas, 1998; Cunningham et al., 2004; González-Castro, Ubillos e Ibáñez, 2009). También se ha visto que las

puntuaciones altas en racismo moderno correlacionan positivamente con creencias religiosas convencionales, ética de trabajo protestante, dominancia social, actitudes negativas hacia diferentes minorías o grupos estigmatizados, y negativamente con valores igualitarios (Biernat y Crandall, 1999).

La Escala de McConahay ha sido utilizada en diferentes contextos encontrándose unos índices de fiabilidad (alpha de Cronbach) que oscilan entre .75 y .86, y unas puntuaciones test-retest entre .72 y .93 (véase Biernat y Crandall, 1999; McConahay, 1986).

Una de las adaptaciones de la escala realizada en España ha sido la de Navas (1998). Esta autora utilizó una muestra de adultos que evaluaban a inmigrantes magrebíes. Sus resultados mostraron niveles de prejuicio moderadamente bajos, así como la existencia de diferencias entre participantes altos y bajos en racismo moderno en la expresión de emociones, siendo confirmatorias estas diferencias de las predicciones teóricas del nuevo racismo. Además de la validez adecuada del instrumento, éste también demostró su buena fiabilidad en la adaptación.

Igual que en la investigación de García et al. (2003), en el presente estudio se empleó una escala compuesta por once items (uno más que en la adaptación de Navas, 1998) con un formato de respuesta de siete puntos (1 = Nada de acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo).

Equipamiento informático. Como ya se ha mencionado, el software utilizado como soporte de la manipulación y la batería de pruebas fue DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft, mientras que los veinte ordenadores en los que se pasó la prueba disponían de un procesador Intel Pentium Dual Core a 3.00 GHz y el sistema operativo Windows XP. Los monitores eran de 17” y se encontraban configurados a 1280x1024 pixels.

8.1.4. *Procedimiento*

Una vez realizada la distribución aleatoria de los participantes entre los grupos control y experimental y, dentro de éstos, entre las dos condiciones relacionadas con el orden de los bloques de los IATs (compatible-incompatible e incompatible-compatible), los sujetos fueron citados por turnos en una sala de informática para

completar la batería de pruebas en veinte puestos informáticos repartidos equitativamente entre ambas condiciones y orden de los bloques.

En cada ordenador, antes de que se situara cada participante en su puesto, se introducía el código grupal (1ci, 1ic, 2ci, 2ic), según la pertenencia del participante al grupo control (1) o experimental (2) y a un orden u otro de los bloques de los IATs. A continuación, cuando los participantes estaban sentados delante de la pantalla, se hacía una presentación mínima de la tarea, comunicando que el objetivo pretendido con ella era conocer las opiniones de los universitarios españoles sobre una considerable variedad de temas de interés social, y que debían seguir estrictamente las instrucciones presentadas en pantalla en cada uno de los bloques de preguntas.

Una vez presentada la tarea, se pedía a los participantes que pulsaran sobre la opción "OK" para empezar a cumplimentar la prueba. Lo que se encontraban en primer lugar era una pantalla en la que se presentaba la siguiente información:

> "En la actualidad se piensa que un aspecto a estudiar en la formación de profesionales de la educación es ver en qué medida las personas son capaces de construir historias escritas a partir de una pequeña información visual. Se busca establecer la relación existente entre la codificación de estímulos visuales y respuestas escritas. Para ello te vamos a mostrar una imagen y a continuación se te pedirá que escribas una historia".

La siguiente pantalla introducía la manipulación. En ella se mostraba la imagen de un marroquí cocinando en una vivienda llena de suciedad, y con un texto ligeramente distinto en función de la condición. En el caso del grupo de control se presentaba el siguiente texto:

Figura 51. Imagen mostrada a los grupos control y experimental.

> "Por favor, escribe una historia corta sobre la imagen. No hay opiniones mejores ni peores, todas son igualmente válidas, útiles y necesarias. Escribe con fluidez y no te detengas en pensar ni arreglar aquello que ya has escrito.

Tienes tres minutos para escribir la historia en la hoja de papel que tienes al lado del teclado. Te avisaremos a través de la pantalla cuando se haya acabado el tiempo".

La instrucción para el grupo experimental fue la siguiente:

"Por favor, ponte en la piel de la persona de la imagen e imagínate un día en la vida de esta persona. Intenta ver el mundo desde su prisma, desde su punto de vista. Intenta imaginarte cómo se puede sentir esta persona marroquí.

No hace falta que te lo pienses demasiado. No hay opiniones mejores ni peores; todas son igualmente válidas, útiles y necesarias. Escribe con fluidez y no te detengas en pensar ni arreglar aquello que ya has escrito.

Tienes tres minutos para ponerte en la piel de esta persona y escribir su historia en la hoja de papel que tienes al lado del teclado. Te avisaremos a través de la pantalla cuando se haya acabado el tiempo."

Cuando los participantes ya habían leído las instrucciones, pulsaban la barra espaciadora y se les pedía que comenzaran a escribir durante un tiempo máximo de tres minutos. Una vez transcurrido este lapso, aparecía una pantalla parpadeante en la que se les informaba de que había finalizado su tiempo. Diez segundos después comenzaba la presentación de la serie de pantallas de instrucciones del IAT de estereotipia, según se ha descrito en el apartado anterior.

La evidencia reciente sugiere que los efectos de orden en que se pasa el IAT y las medidas de autoinforme son mínimos o inexistentes (Nosek et al., 2007), por lo que se decidió que los participantes completaran en primer lugar los IATs por requerir éstos mayor atención y tratarse de pruebas de una longitud considerable.

Concretamente, se cumplimentaron los instrumentos en el siguiente orden: 1) IAT de estereotipia; 2) IAT de prejuicio; 3) IAT de autoestima; 4) datos sociodemográficos: género, edad, posicionamiento político y espiritualidad; 5) Neo-FFI: Extraversión, Apertura a la Experiencia y Amabilidad; 6) Cuestionario de Valores de Schwartz; 7) prueba de autocategorización con dos escalas: pertenencia y tipicidad; 8) Escala de Autoestima de Rosenberg; 9) Escala de Racismo Moderno de McConahay; 10) prueba de empatía; y 11) prueba de atribución. Cada uno de estos instrumentos iba precedido de una, dos o tres pantallas de instrucciones en las que se detallaba el procedimiento y el formato de respuesta.

Al finalizar la cumplimentación de la batería de pruebas, se mostraba una pantalla en la que se agradecía la colaboración prestada. Cuando concluyó la sesión de recogida de datos, se informó a los participantes sobre la verdadera naturaleza del estudio en una sesión colectiva.

8.2. Resultados

8.2.1. *Preparación de los datos y análisis preliminares*

Antes de acometer los análisis comprobatorios, se procedió a la preparación de los datos que, por ser más elaborada que lo habitual, la describiremos con detalle en este apartado con el fin de posibilitar su replicación. Posteriormente, una vez incorporados los datos a SPSS, y recodificados y tratadas debidamente las latencias (eliminación de *outliers*), se continuó con el cálculo de la fiabilidad de las pruebas *ad hoc*, la recodificación de puntuaciones de sentido inverso y el cálculo de las puntuaciones individuales en los diferentes instrumentos. Se detalla a continuación esta secuencias de operaciones.

a) *Disposición de los datos en SPSS y manipulaciones previas*

El DirectRT creó un archivo de datos *output* en Excel por cada participante, registrando las respuestas a cada ítem en una fila. Con el objeto de preparar adecuadamente los datos para los análisis, la primera operación consistió en importar los archivos de Excel en el SPSS para Windows (versión 18) y transponer las filas en columnas. Concretamente, se llevaron a cabo las siguientes operaciones.

1. En el SPSS se importó cada archivo individual en formato .csv, creando una nueva ventana del editor de datos por cada archivo. Al hacerlo con el primero de ellos, se diseñaron unos criterios de formato de la matriz de datos que fueron guardados y utilizados en la importación del resto de los archivos.
2. Como todas las latencias recogidas con los IATs se encontraban en una única columna, era el momento de eliminar los tiempos superiores a 10000 ms y a los participantes con más de un 10% de latencias inferiores a 300 ms., siguiendo el algoritmo de Greenwald et al. (2003) para el cálculo de las puntuaciones individuales en el IAT. En este paso se eliminaron seis latencias superiores a

10000 milisegundos, lo que representaban tan sólo el 0.02% del total (el número total de latencias fue de 25920 a razón de 80 tiempos en cada uno de los 3 IATs que se pasaron a los 108 participantes de la muestra final). En ninguno de los participantes se observó un porcentaje superior al 10% de latencias inferiores a 300 ms. (únicamente se registraron tres latencias por debajo de este umbral: el 0.01% del total y el 1.25% de las respuestas de cada uno de los tres participantes implicados).

3. A continuación, en cada uno de los 108 archivos se reunieron en una sola columna las respuestas a los items correspondientes a las diferentes pruebas, ya que el DirectRT había registrado en una columna los datos de los IATs y en otra distinta los del resto de las pruebas. De esta manera se transpondría una sola columna por participante con sus respuestas en todos los items de todas las pruebas.
4. Se procedió a la transposición de la columna de puntuaciones, encontrándose una limitación referida a los valores categóricos de la variable género. Éstos se introdujeron manualmente después de la transposición, una vez redefinida la variable correspondiente como "cadena" en el visor de variables.
5. Después de trasponer la columna de puntuaciones se crearon dos variables más: Participante –cuyos valores correspondían a la identificación inicialmente asignada– y Grupo –con dos niveles: experimental, control–.
6. Finalmente, las filas de datos de los 108 archivos se agregaron en uno solo para disponer de la matriz sobre la que se efectuarían los análisis preliminares y los comprobatorios de las hipótesis.

b) *Fiabilidad*

Dentro de esta fase preliminar se procedió a efectuar los análisis de fiabilidad en las pruebas *ad hoc*. En el caso de las pruebas estandarizadas, éstas ya fueron seleccionadas precisamente por su validez y fiabilidad ampliamente acreditadas.

A continuación se señalan los coeficientes de consistencia interna resultantes. Ha de considerarse que el método de las dos mitades resulta también habitual para el cálculo de la fiabilidad del IAT (Aberson y Haag, 2007; de Houwer y de Bruycker, 2007; Olson y Fazio, 2003; Slabbinck, de Houwer y van Kenhove, 2011), por lo que,

además del coeficiente alpha de Cronbach, se empleó este procedimiento para confirmar la consistencia del test.

- IAT Estereotipia: Alpha de Cronbach = .95; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .79.
- IAT Prejuicio: Alpha de Cronbach = .93; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .49;
- IAT Autoestima: Alpha de Cronbach = .93; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .80;
- Autocategorización:
    - Escala de pertenencia: Alpha de Cronbach = .082
    - Escala de tipicidad: Alpha de Cronbach = .68
- Empatía: Alpha de Cronbach = .89
- Atribución: Alpha de Cronbach = .55

Si se considera que la fiabilidad de las medidas implícitas suele encontrarse en el rango de .50 (Schneider, 2004), los coeficientes atribuidos a los IATs son enormemente satisfactorios y sobrepasan ampliamente las estimaciones iniciales –salvo el coeficiente de las dos mitades en el IAT de prejuicio, que resulta bastante limitado–.

En el caso de los cuatro coeficientes restantes de consistencia interna, el de empatía se juzga como muy satisfactorio; los de tipicidad (autocategorización) y atribución se podrían etiquetar como moderados, pero aceptables; y, por último, el de pertenencia es muy bajo, por lo que los datos se descartarán de los análisis.

c) *Recodificación de puntuaciones en items de sentido inverso*

A continuación, se recodificaron las puntuaciones en los items de sentido inverso con el fin de efectuar el cálculo de las puntuaciones individuales en las pruebas. Concretamente, se recodificaron los datos de algunos items de las tres escalas del NEO-FFI (Extraversión, Apertura a la Experiencia y Amabilidad), de la Escala de Autoestima de Rosenberg y de la Escala de Racismo Moderno, de tal forma que, una vez realizada esta operación, todas las puntuaciones que se situaban en un determinado punto de la escala expresaban el mismo sentido de posesión del rasgo.

d) *Cálculo de puntuaciones individuales*

Se computó la media de las respuestas dadas en los items de las tres escalas del NEO-FFI, Autoestima (Escala de Rosenberg), Racismo Moderno y Empatía para obtener las puntuaciones individuales en las variables correspondientes (extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autoestima explícita, prejuicio explícito y empatía).

En el caso de la Escala de Valores de Schwartz, se siguieron las indicaciones de diferentes autores (Schwartz, 2006; Caprara, Schwartz, Capanna, Vecchione y Barbaranelli, 2006) y se centraron las respuestas de los individuos sobre su propia media en los 13 items con el fin de eliminar diferencias individuales en la utilización de la escala de respuesta. Esto se hizo, en primer lugar, hallando la media general centrada de los 13 items de la escala. En el segundo paso, la media de cada sujeto en cada dimensión fue restada de la media general centrada de los 13 items, por lo que en algunas dimensiones eran de esperar puntuaciones negativas.

En referencia a la prueba de atribución, se promediaron los items con enunciados de atribución externa por una parte, y los items con enunciados de atribución interna por otra. Posteriormente, se calculó la atribución diferencial restando la media de atribución interna de la media de atribución externa. Luego una puntuación positiva indica la inclinación del participante por la atribución a causas externas de los logros de la persona inmigrante de la narración presentada, mientras que la valencia negativa reflejaría la preferencia por la atribución a causas internas.

En lo que se refiere a la autocategorización (escala de tipicidad), el primer paso fue realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, para encontrar los factores subyacentes de la escala.

El análisis factorial muestra 3 factores que explican el 64.75% de la varianza (véase tabla 13):

1. El primer factor que denominaremos “Endogrupo cercano” está formado por los grupos de jóvenes, estudiantes, mujeres y españoles. Como se comprueba, estos grupos son los que objetivamente se encuentran más cercanos a los participantes del estudio. Recordemos que la muestra tiene precisamente estas características: jóvenes estudiantes españoles/as, mayoritariamente mujeres.

2. El segundo factor, denominado "Exogrupo", está compuesto por los grupos de gitanos, personas inmigrantes y personas mayores. Debido a las características específicas de los participantes, estos grupos son los que objetivamente se encuentran más alejados de la muestra.
3. El tercer factor, llamado "Estereotipo social idealizado", integra los grupos de deportistas, hombres e intelectuales. La denominación se deriva del estereotipo social sesgado que idealiza el ser hombre, dedicado al cultivo de la mente y de lo físico.

Tabla 13

Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicidad

En qué medida la persona típica de ese grupo se parece a ti	**Factores**		
	Endogrupo cercano	***Exogrupo***	***Estereotipo Social Idealizado***
Jóvenes	.755		
Estudiantes	.747		
Mujeres	.708		
Españoles/as	.665		
Inmigrantes		.907	
Gitanos/as		.900	
Personas mayores		.545	
Deportistas			.734
Hombres			.708
Intelectuales			.656
Eigenvalues	2.761	2.170	1.445
Varianza explicada	22.47%	21.14%	20.14%

A fin de verificar la interpretación de los factores de tipicidad se realizó un ANOVA tomando como variable independiente el género. De la tabla 14 se extrae que se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en dos de los tres factores de tipicidad, de forma que las mujeres se consideran más parecidas a la persona media del endogrupo cercano que los hombres, mientras que los hombres se perciben más parecidos a los componentes del estereotipo social idealizado. También es de destacar que no hay diferencias significativas en la similitud con los miembros del factor denominado exogrupo, siendo baja la identificación para ambos sexos.

Tabla 14

ANOVAs de los factores de tipicidad por género

Tipicidad		**N**	**Media**	***DT***	***F***	***p***
Endogrupo cercano	Hombre	21	4.655	1.286		
	Mujer	87	5.928	.922	27.386	.000
	Total	108	5.681	1.117		
Exogrupo	Hombre	21	2.794	1.489		
	Mujer	87	2.835	1.413	.014	.905
	Total	108	2.827	1.421		
Estereotipo social idealizado	Hombre	21	4.603	1.232		
	Mujer	87	2.916	1.037	41.563	.000
	Total	108	3.244	1.264		

Finalmente, de acuerdo con el análisis factorial realizado, se calcularon tres puntuaciones individuales de autocategorización (endogrupo cercano, exogrupo y estereotipo social idealizado), promediando las puntuaciones en los items relacionados con cada factor.

En lo que se refiere a los IATs, se siguió el algoritmo propuesto por Greenwald et al. (2003) para el cómputo de puntuaciones individuales (*D*) con la salvedad de que no fueron utilizados los bloques de prácticas (3 y 6). Por consiguiente, una vez que en la fase de preparación de los datos ya se habían eliminado los tiempos superiores a 10000 ms sin haber identificado ningún participante con latencias inferiores a 300 ms en más del 10% de los items, se llevó a cabo el cálculo de la desviación típica de la distribución conjunta de datos de los bloques 4 y 7, así como la media de los items en cada uno de estos bloques. Posteriormente, se computó la puntuación diferencial entre las medias de los bloques 4 y 7, restándose siempre la media en el bloque compatible de la media en el bloque incompatible. Es decir, una puntuación positiva indica presencia del estereotipo o del prejuicio implícitos sobre los marroquíes, o bien autoestima positiva. Por último, se calculó el cociente de esta media diferencial entre la desviación típica conjunta, y ésta constituyó la puntuación típica *D*, cuyos valores positivos o negativos indican lo mismo que se acaba de mencionar en relación con la media diferencial[103].

[103] Con fines de síntesis, no vamos a informar sobre la puntuación *D* desglosada para cada tipo de estímulo en los IATs de estereotipia y prejuicio. En el estudio de Álvarez (2005a) se calcularon los efectos IAT –algoritmo tradicional– para las imágenes y para las palabras. Puesto que no se halló

Este algoritmo mejora los sesgos debidos a la experiencia previa y a las diferencias individuales en fluencia cognitiva o latencia media de respuesta (los participantes sin experiencia y los más lentos tienden a mostrar, en la cumplimentación del test, efectos IAT más elevados que quienes tienen experiencia o son más rápidos). También atenúa la relación entre la edad y el efecto IAT (a mayor edad, mayor es el efecto) y, sobre todo, logra que el IAT obtenga mayores correlaciones con las medidas explícitas. En definitiva, para obtener estos resultados y mejorar las propiedades psicométricas del test, se asumieron las siguientes propuestas de Greenwald et al. (2003): 1) mantener en el análisis las latencias correspondientes a los dos primeros items de los bloques críticos; 2) computar las latencias de los errores sumando el tiempo de la respuesta errónea más el tiempo de la respuesta correcta que se requería a continuación: el mismo software DirectRT suma automáticamente ambos tiempos; 3) utilizar la transformación *D* en lugar de cualquier otra (e.g., los logaritmos de los tiempos, la razón inversa, la raíz cuadrada); y 4) eliminar los participantes con un porcentaje de respuestas rápidas (< 300 ms) por encima del 10% (como ya se ha advertido, ningún participante de la muestra fue identificado dentro de este supuesto).

8.2.2. *Resultados comprobatorios*

a) *Resultados relacionados con la hipótesis preliminar*

La primera hipótesis general, de carácter introductorio, se refería al hallazgo de posiciones estereotipadas y prejuiciosas en las medidas implícitas de sesgo, mientras que la intensidad del prejuicio explícito sería mucho menor. Los sesgos implícitos fueron comprobados utilizando tests *t* de un grupo (dos colas) sobre las puntuaciones estandarizadas *D*. Pues bien, las puntuaciones en estereotipia implícita difirieron claramente de 0, t (107) = 3.53, p = .001 (M = 0.15, DT = 0.44), alcanzando el tamaño del efecto una magnitud medio-alta, r = .32[104]. Las puntuaciones *D* de prejuicio fueron

ningún tipo de diferencia entre estos análisis particulares y el análisis global, se informará únicamente sobre este último. Sólo conocemos un estudio en el que se haya encontrado que el efecto IAT sea mayor para las palabras que para las imágenes en la medida del prejuicio implícito (Dasgupta et al., 2000), pero la interpretación más plausible es que las diferencias de procesamiento entre palabras e imágenes se atenúen o desaparezcan cuando se trata de palabras comunes que tienen un fuerte componente evaluativo –caso de nuestra medida de prejuicio implícito– frente a nombres propios que están conectados con la evaluación a través de su identificación con un grupo social –experimento de Dasgupta et al. (2000)–.

104 La fórmula habitual para computar el tamaño de efecto *r* a partir del valor de un test *t* es $r_{Y\lambda} = \sqrt{[t^2 / (t^2 + df)]}$. Este coeficiente de tamaño de efecto puede ser transformado en la *d* de Cohen mediante

asimismo significativamente mayores que 0, t (107) = 16.27, $p < .001$ (M = 0.48, DT = 0.31), correspondiendo a un tamaño del efecto muy grande, r = .84. Luego en el total de la muestra aparece una mayor preferencia por las asociaciones "español-activo" y "marroquí-reposado" que por las inversas, y lo mismo sucede con las asociaciones "español-bueno" y "marroquí-malo" con respecto a "español-malo" y "marroquí-bueno". Esto confirma que los tiempos medios de reacción fueron significativamente más cortos en el bloque compatible que en el incompatible en ambos IATs.

No obstante, la considerable distancia en el tamaño de los dos efectos condujo al planteamiento de la posibilidad de una diferencia significativa entre el nivel de estereotipia y el de prejuicio, lo que pudo confirmarse, t (107) = -6.64, $p < .001$, con un tamaño grande del efecto, r = .54. La figura 52 muestra las latencias medias obtenidas en los bloques incompatible y compatible de estos dos IATs[105]. Se aprecia claramente que la diferencia entre los tiempos de ambos bloques es mayor en el IAT de prejuicio que en el de estereotipia, tal como se ha verificado con la prueba *t*.

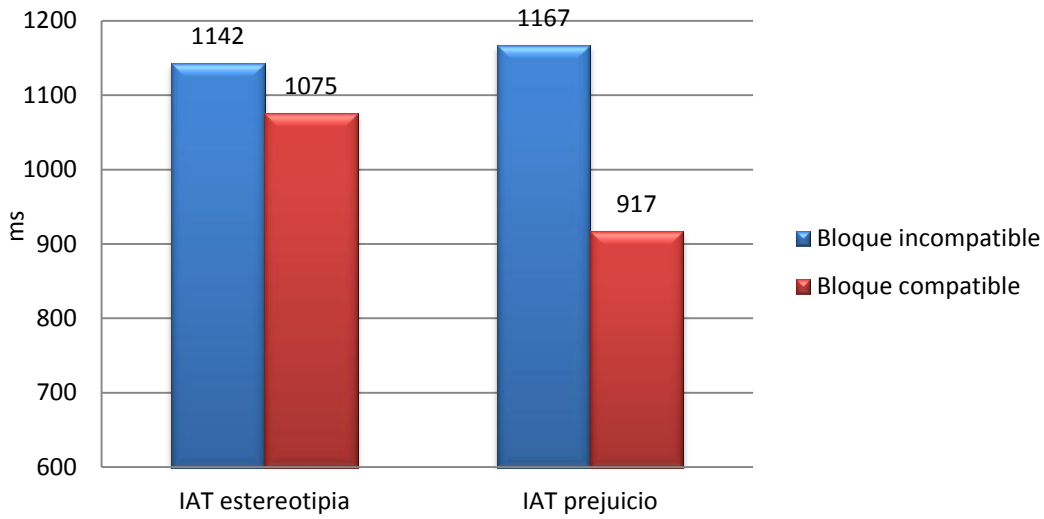


Figura 52. Latencias medias (en milisegundos) en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio.

la fórmula $d = 2r / \sqrt{(1 - r^2)}$. Así, por ejemplo, r = .32 equivale a d = .67, lo que correspondería, según la escala de Cohen (1988), a un tamaño medio-grande.

105 Aunque, con fines de claridad, en el texto, figuras y tablas se haga referencia a las latencias medias medidas en milisegundos, ha de recordarse que las pruebas de hipótesis se realizan siempre sobre las puntuaciones estandarizadas *D*.

Si se atendiera únicamente al orden en el que se cumplimentaron los IATs, el efecto IAT que viene dado por las puntuaciones estandarizadas *D* tendría que haber sido menor en el test de prejuicio, ya que dicho efecto tiende a reducirse con administraciones repetidas (Nosek et al., 2007). No obstante, como se alegó al describir el instrumento, la dimensión reposado-activo no era la más potente en la representación estereotipada sobre los marroquíes entre las que habían sido identificadas en un estudio previo. Sin embargo, ésta fue la seleccionada en la construcción del IAT de estereotipia por ser la más neutral evaluativamente, ya que esto resultaba imprescindible para distanciar el constructo medido en el IAT de estereotipia del medido en el IAT de prejuicio. Esto explicaría que el estereotipo sobre los marroquíes no aparezca en el IAT con un mayor tamaño del efecto. Al mismo tiempo, el hecho de que la media de las puntuaciones *D* sea significativamente distinta de cero confirma que la dimensión seleccionada forma parte de la representación estereotipada que los participantes mantienen sobre los marroquíes.

Por otra parte, los niveles de estereotipia y de prejuicio implícitos se demostraron independientes, tal como lo confirmó la prueba de correlación entre las distribuciones *D* de ambas variables, $r = .04$, $p = .658$. Estos resultados corroboran el hecho de que si ya a nivel explícito la estereotipia y el prejuicio correlacionan muy moderadamente (Dovidio et al., 1996; Fiske, 2000; Schneider, 2004), a nivel implícito no lo hacen en absoluto (Amodio y Devine, 2006).

En cuanto a la tercera variable dependiente del estudio, la media de prejuicio explícito ($M = 2.15$, $DT = 0.80$) estaría indicando desacuerdo con los enunciados que sostienen actitudes racistas (la escala empleada fue de 7 puntos: 1 = Nada de acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo; siendo 4 la media teórica). Es decir, mientras que a nivel implícito se demuestra un nivel significativo de prejuicio, a nivel explícito se manifiesta desacuerdo con las posiciones racistas. Tampoco se demuestra asociación entre las puntuaciones *D* del IAT de prejuicio y las puntuaciones de Racismo Moderno, $r = -.03$, $p = .784$. Estos resultados avalan la conclusión de que las medidas implícitas y explícitas del sesgo intergrupal miden constructos diferentes (Aberson y Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001).

Las tres subhipótesis de la primera hipótesis general quedan, por consiguiente, corroboradas. Es decir, se ha detectado un sesgo significativo a nivel implícito, tanto

cognitivo (hipótesis 1.1) como evaluativo (hipótesis 1.2), al tiempo que a nivel explícito, por el contrario, se ha identificado un cierto desacuerdo con las creencias estereotipadas explícitas sobre el colectivo marroquí (hipótesis 1.3).

b) ***Resultados relacionados con la hipótesis explicativa***

Después de comprobar la expectativa preliminar, la siguiente hipótesis general del estudio anticipaba, en su subhipótesis 2.1, que la toma de perspectiva rebajaría los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos (hipótesis 2.1.1 y 2.1.2, respectivamente), pero no los de prejuicio explícito (hipótesis 2.1.3). Pues bien, a diferencia de lo esperado, la toma de perspectiva no distanció al grupo experimental del de control, y no lo hizo ni en el nivel de estereotipia implícita, t (106) = .57, p = .57, ni en el de prejuicio implícito, t (106) = -.10, p = .92. Las latencias medias de respuesta en ambas condiciones y bloques de items, así como las puntuaciones medias estandarizadas por condición, pueden revisarse en las tablas 15 (estereotipia implícita) y 16 (prejuicio implícito). Por otra parte, en las figuras 53 y 54 se observa con claridad que las diferencias entre ambos bloques, incompatible y compatible con la estereotipia y el prejuicio, son semejantes en los dos grupos, experimental y control.

Tabla 15

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		**Grupo Experimental**		**Total muestra**	
	Bloque incompatible	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**
Latencias						
M	1095.60	1024.41	1189.00	1126.53	1142.30	1075.47
DT	281.85	283.57	347.57	351.98	318.42	322.22
Puntuaciones D						
M	0.17		0.12		0.15	
DT	0.41		0.46		0.44	

Tabla 16

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		**Grupo Experimental**		**Total muestra**	
	Bloque incompatible	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**
Latencias						
M	1120.32	876.03	1214.22	957.73	1167.27	916.88
DT	283.23	163.44	290.45	222.44	289.39	198.56
Puntuaciones D						
M	0.48		0.49		0.48	
DT	0.34		0.28		0.31	

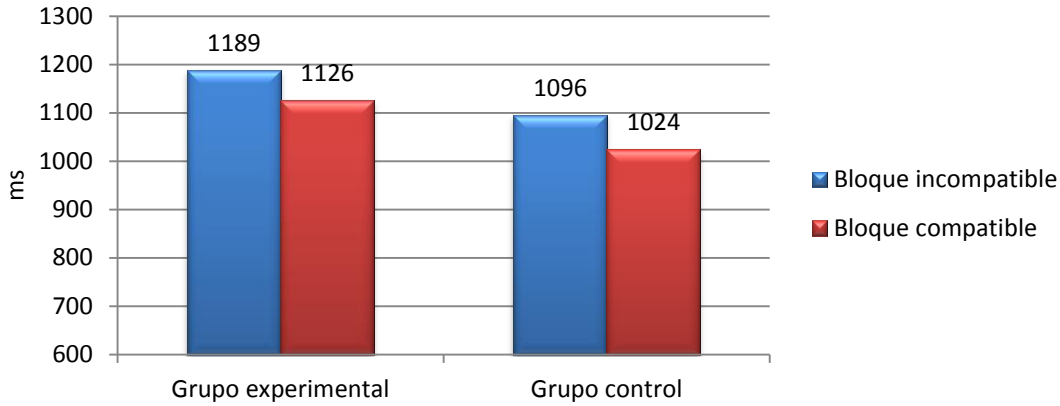


Figura 53. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental y control.

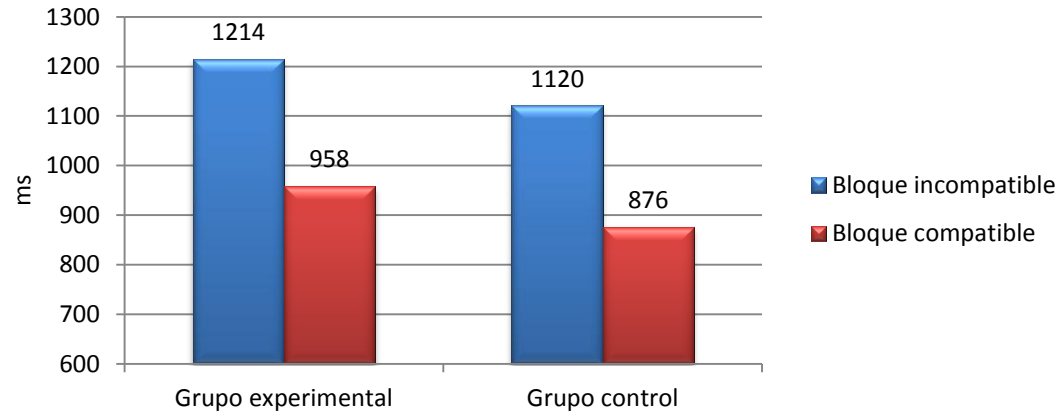


Figura 54. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental y control.

Tal como se esperaba, la toma de perspectiva tampoco explicó ninguna variación en el nivel de prejuicio explícito, t (106) = .59, p = .56 ($M_{control}$ = 2.20, DT = 0.82; M_{exper} = 2.11, DT = 0.78). Esto era previsible (hipótesis 2.1.3), ya que se anticipó un nivel muy débil de sesgo intergrupal declarado en la Escala de Racismo Moderno

c) *Resultados relacionados con la hipótesis predictiva*

La tercera hipótesis predecía la correlación de las variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas con el sesgo intergrupal. Concretamente, se anticipa una asociación negativa de distintas variables con la estereotipia y el prejuicio (la edad, la espiritualidad, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad, la semejanza percibida exogrupal [factor de autocategorización], la empatía, la autoestima explícita, la autoestima implícita y los valores de apertura al cambio y autotrascendencia), y la correlación positiva de otras (el posicionamiento político, la semejanza percibida endogrupal [factor de autocategorización]**,** la atribución diferencial y los valores de conservación). En la tabla 17 se presenta la matriz de correlaciones entre las variables dependientes y el resto de variables medidas. Entre los 78 coeficientes de correlación que se incluyen en la tabla, quince alcanzan significación (el 19.23%) (no entran en consideración, de momento, las correlaciones tendencialmente significativas). En trece de estas quince correlaciones está presente el prejuicio explícito (Racismo Moderno); en una de ellas, el prejuicio implícito; y en otra, la estereotipia implícita.

Aunque sobre el género no se ha formulado una expectativa correlacional con una valencia concreta, también se introdujo en las hipótesis, por lo que se verificó su asociación con el sesgo. Pues bien, la correlación biserial puntual con el prejuicio explícito alcanzó significación, r_{bp} = -.218, p = .024, y, observando las medias de mujeres y varones (M_m = 2.07, DT = 0.78; M_v = 2.51, DT = 0.80), se verifica el sentido de la relación: es más probable encontrar puntuaciones aún más bajas entre las participantes que entre los participantes. En el apartado siguiente se comprobará de nuevo este resultado con pruebas de contraste de hipótesis (véase la figura 72).

Tabla 17

Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 108)

		Estereotipia implícita	**Prejuicio implícito**	**Prejuicio explícito**
Género	*Correlación*	-.118	.154	-.218
	Sig. (bilateral)	.224	.111	.024
Edad	*Correlación*	.111	-.056	.151
	Sig. (bilateral)	.253	.566	.119
Posicionamiento político	*Correlación*	-.043	.146	.317
	Sig. (bilateral)	.658	.130	.001
Espiritualidad	*Correlación*	-.174	.046	-.037
	Sig. (bilateral)	.071	.633	.703
Extraversión	*Correlación*	.026	-.012	.078
	Sig. (bilateral)	.788	.901	.425
Apertura a la Experiencia	*Correlación*	.010	-.010	-.211
	Sig. (bilateral)	.921	.917	.028
Amabilidad	*Correlación*	-.038	.004	-.086
	Sig. (bilateral)	.694	.965	.377
Autocategor. endogrupal	*Correlación*	-.103	.132	-.002
	Sig. (bilateral)	.288	.172	.985
Autocategor. exogrupal	*Correlación*	-.036	-.093	-.314
	Sig. (bilateral)	.713	.337	.001
Autocategor. grupo ideal	*Correlación*	-.021	-.059	.162
	Sig. (bilateral)	.825	.544	.095
Atribución externa	*Correlación*	-.015	.138	.474
	Sig. (bilateral)	.881	.155	.000
Atribución interna	*Correlación*	-.025	.044	-.371
	Sig. (bilateral)	.798	.654	.000
Atribución diferencial	*Correlación*	.001	.093	.587
	Sig. (bilateral)	.995	.339	.000
Empatía	*Correlación*	-.051	.027	-.299
	Sig. (bilateral)	.599	.783	.002
Autoestima explícita	*Correlación*	.172	-.055	-.008
	Sig. (bilateral)	.074	.574	.931
Autoestima Implícita	*Correlación*	.225	.070	-.193
	Sig. (bilateral)	.019	.474	.045

Nota: Correlaciones significativas: $p < .01$, $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial).

Tabla 17 *(continuación)*

Matriz de correlaciones de las variables dependientes con el resto de variables medidas (N = 108)

Dimensión de valores de la Escala PVQ		Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito
Autodirección	*Correlación*	.006	-.029	-.226
	Sig. (bilateral)	.952	.762	.019
Poder	*Correlación*	.114	.001	.129
	Sig. (bilateral)	.239	.995	.184
Universalismo	*Correlación*	-.073	.084	-.419
	Sig. (bilateral)	.455	.390	.000
Benevolencia	*Correlación*	.106	.052	-.096
	Sig. (bilateral)	.277	.595	.324
Logro	*Correlación*	-.112	.002	.068
	Sig. (bilateral)	.249	.982	.486
Seguridad	*Correlación*	-.039	.037	.311
	Sig. (bilateral)	.689	.704	.001
Estimulación	*Correlación*	.119	-.029	-.112
	Sig. (bilateral)	.219	.769	.247
Conformidad	*Correlación*	-.053	.065	.078
	Sig. (bilateral)	.588	.506	.420
Tradición	*Correlación*	.141	-.215	.245
	Sig. (bilateral)	.145	.026	.011
Hedonismo	*Correlación*	-.011	.002	-.087
	Sig. (bilateral)	.909	.987	.373

Nota: Correlaciones significativas: p < .01, p < .05, p < .10 (significación tendencial).

En segundo lugar, el posicionamiento político correlacionó positivamente con el prejuicio explícito, r = .32, p = .001, lo que implica que cuanto más se sitúa el participante a la izquierda del espectro político, menor es su adhesión a actitudes racistas, mientras que cuanto más a la derecha se posiciona, más elevado es el prejuicio (véase en la figura 55 cómo la recta de regresión refleja el sentido de esta asociación; en ella, el posicionamiento político se toma como variable predictora, y el prejuicio explícito como variable criterio[106]). No obstante, en términos absolutos, tanto

[106] La dispersión de las puntuaciones de posicionamiento político en columnas se debe a que esta variable fue medida con un único ítem.

quienes se posicionan a la izquierda como quienes lo hacen a la derecha dicen no compartir los enunciados racistas. Tomando como referencia la mediana (*Med* = 2), tanto los participantes que eligen la puntuación que se halla por debajo de este valor (*X* = 1) como aquellos que seleccionan precisamente esta puntuación (*X* = 2) y quienes lo hacen por encima de ella (*X* = 3, *X* = 4, *X* = 5) obtienen puntuaciones medias en prejuicio explícito bastante débiles ($M_{<Med}$ = 1.70, M_{Med} = 2.12, $M_{>Med}$ = 2.43, respectivamente), si bien se confirma una diferencia significativa entre los grupos, F (2, 105) = 5.20, p = .004, aunque con un pequeño tamaño del efecto, η_p^2 = .101. Particularmente, con la prueba *post hoc* de Scheffé se comprueba que la diferencia significativa se produce entre el colectivo que se halla por encima de la mediana y el que se halla por debajo (p = .004). La figura 56 detalla aún más la evolución del prejuicio explícito en función del posicionamiento político, mostrando la puntuación media en Racismo Moderno que corresponde a los participantes que se adscriben a cada punto de la escala de posicionamiento político.

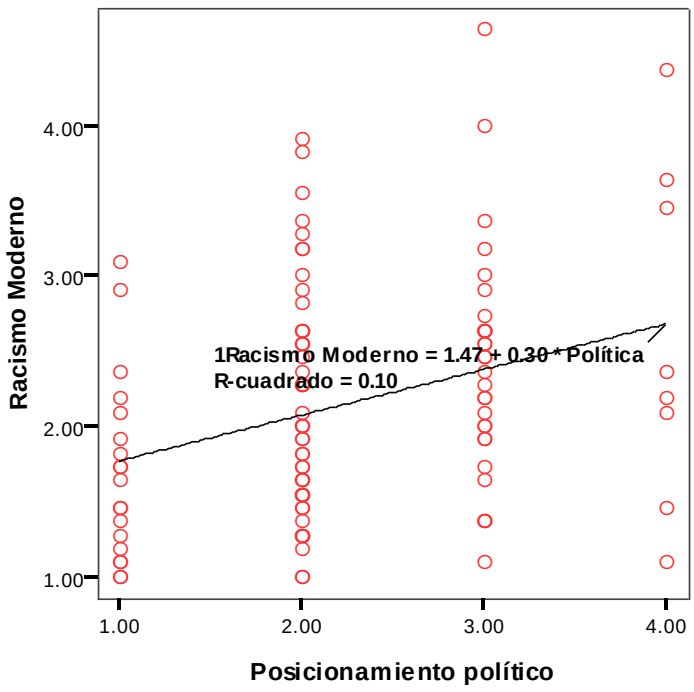


Figura 55. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el posicionamiento político.

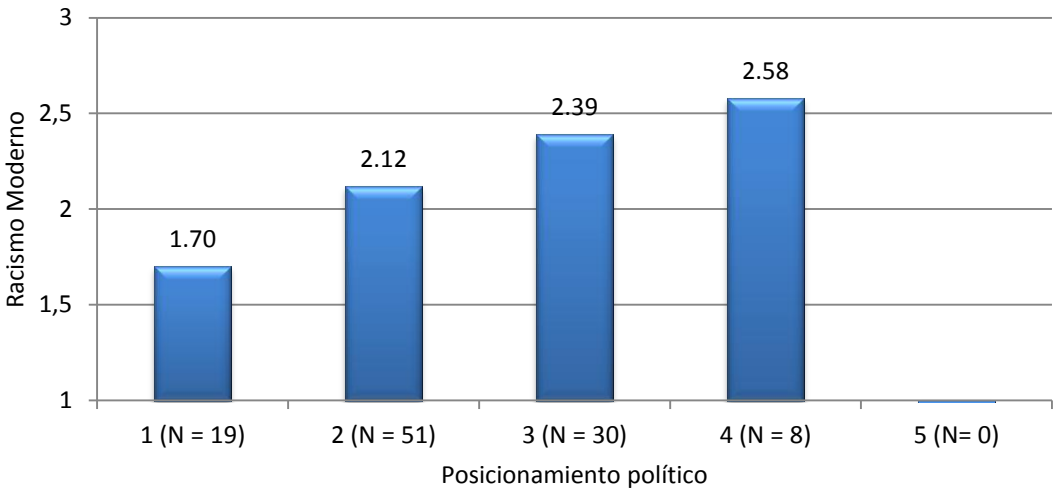


Figura 56. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se adscriben a cada uno de los cinco puntos de la escala de posicionamiento político (1 = Izquierda, 5 = Derecha).

En tercer lugar, la apertura a la experiencia correlaciona negativamente con el prejuicio explícito, r = -.21, p = .028, de tal forma que los niveles de sesgo son más elevados en los participantes que puntúan bajo en este rasgo de personalidad (véase el diagrama de dispersión en la figura 57). En esta ocasión también se encontró una diferencia significativa entre quienes se sitúan por encima de la mediana en apertura, que obtienen una puntuación en prejuicio explícito más baja, $M_{>Med}$ = 1.96, y quienes pertenecen al grupo ubicado por debajo de la mediana, $M_{<Med}$ = 2.32, t (106) = 2.40, p = .018, r = .23 (véase la figura 58).

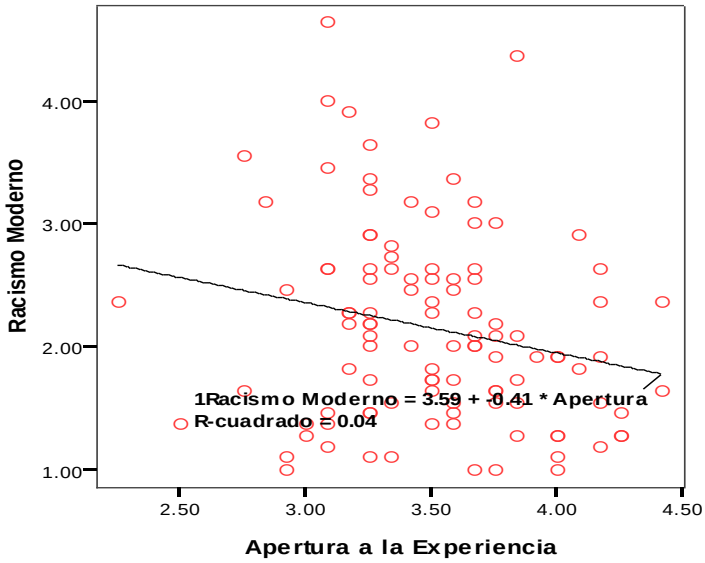


Figura 57. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia.

Figura 58. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan por debajo y por encima de la mediana en Apertura a la Experiencia.

La cuarta correlación significativa en la que interviene el prejuicio explícito es la que mantiene esta variable con la autocategorización exogrupal o distancia percibida con respecto a varios exogrupos (gitanos, inmigrantes y mayores), r = -.314, p = .001 (véase figura 59). El resultado se ajusta a lo previsto, ya que la semejanza percibida con estos grupos aumenta cuando se reduce el prejuicio.

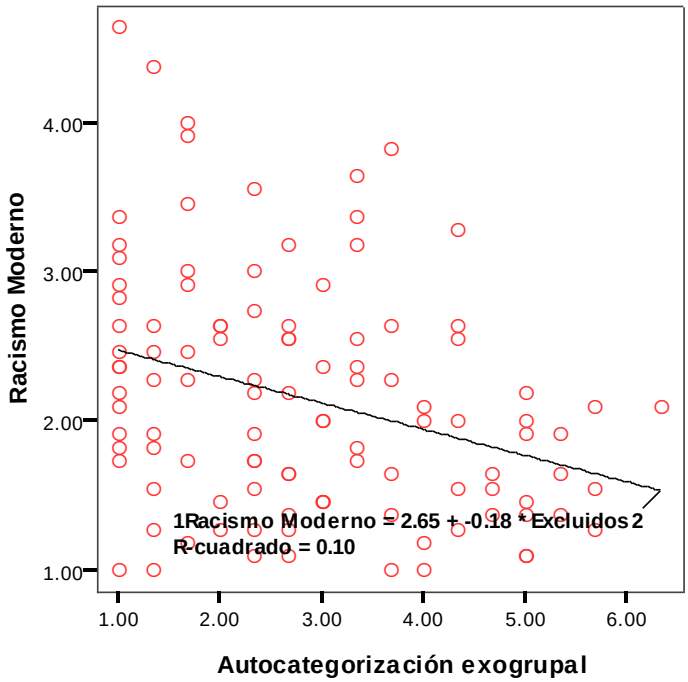


Figura 59. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autocategorización exogrupal.

Para afinar el análisis de correlación entre los factores de autocategorización y las medidas de prejuicio y estereotipia, se aplicaron correlaciones parciales controlando el género y la condición, ya que ambas variables están asociadas a la tipicidad (autocategorización)[107].

[107] En primer lugar, se encontraron diferencias estadísticamente significativas, debidas al género del participante, en el factor de semejanza endogrupal, F (1, 104) = 27.39, p < .001, y en el de proximidad al exogrupo idealizado, F (1, 104) = 41.56, p < .001. Las mujeres se consideran más parecidas a la persona media del endogrupo cercano que los hombres (M_m = 5.93, M_v = 4.65), mientras que los hombres se perciben más parecidos a los componentes del estereotipo social idealizado (M_m = 2.92, M_v = 4.60). También es de destacar que no hay diferencias significativas en la similitud con los miembros del factor denominado exogrupo, siendo baja la identificación para ambos géneros.

En segundo lugar, la condición de toma de perspectiva afectó a la semejanza endogrupal, F (1, 104) = 4.80, p = .0310, así como a la exogrupal, F (1, 104) = 4.06, p = .047. Por un lado, en la condición experimental se incrementa la identificación con el endogrupo cercano respecto a la condición control (M_{exper} = 5.91, $M_{control}$ = 5.44). Por otro lado, de mayor interés es comprobar cómo la toma de perspectiva provocó un incremento significativo de la identificación con la persona típica de los exogrupos de gitanos, personas mayores e inmigrantes (M_{exper} = 3.10, $M_{control}$ = 2.56).

Tabla 18

Correlaciones parciales entre los factores de tipicidad por medida explícita de prejuicio (Racismo Moderno) y medidas implícitas de estereotipia y prejuicio

Tipicidad		**Prejuicio explícito**	**Estereotipia implícita**	**Prejuicio implícito**
Autocategor. endogrupal	Correlación	.116	-.051	.074
	Sig. (bilateral)	.236	.603	.450
Autocategor. exogrupal	Correlación	-.321**	-.028	-.095
	Sig. (bilateral)	.001	.774	.333
Autocategor. grupo ideal	Correlación	.060	-.096	.030
	Sig. (bilateral)	.541	.330	.759

Nota. N = 105. ** $p < .01$.

A partir de los coeficientes que muestra la tabla 18 se alcanzan las mismas conclusiones que las ya señaladas en cuanto a las correlaciones mostradas en la tabla 17.

En quinto lugar, la atribución diferencial correlaciona significativamente con el prejuicio explícito, $r = .59$, $p < .001$, siendo este fenómeno más robusto que en el caso de las variables anteriores (véase el coeficiente de determinación y la pendiente de la recta de regresión en la figura 60). La correlación revela un hecho teóricamente coherente: quienes puntúan más alto en prejuicio también son quienes atribuyen en mayor medida la conducta exitosa del inmigrante a causas externas, mientras que quienes más rechazan los enunciados racistas son quienes en mayor medida atribuyen este tipo de conducta a causas internas (véase figura 61). Así lo verifica también la correlación positiva del prejuicio explícito con la atribución externa, $r = .47$, $p < .001$, y la negativa con la atribución interna, $r = -.37$, $p < .001$.

Otro hecho coherente en las distribuciones de prejuicio explícito y de atribución diferencial es que ambas reflejan un nivel de sesgo muy bajo: mientras que $M = 2.15$ en la media de prejuicio, el 98.1% de las puntuaciones de atribución diferencial son negativas, lo que indica una preferencia por las causas internas frente a las externas en la explicación del éxito del inmigrante. Es decir, los participantes están motivados para autopresentarse de una manera positiva o socialmente deseable.

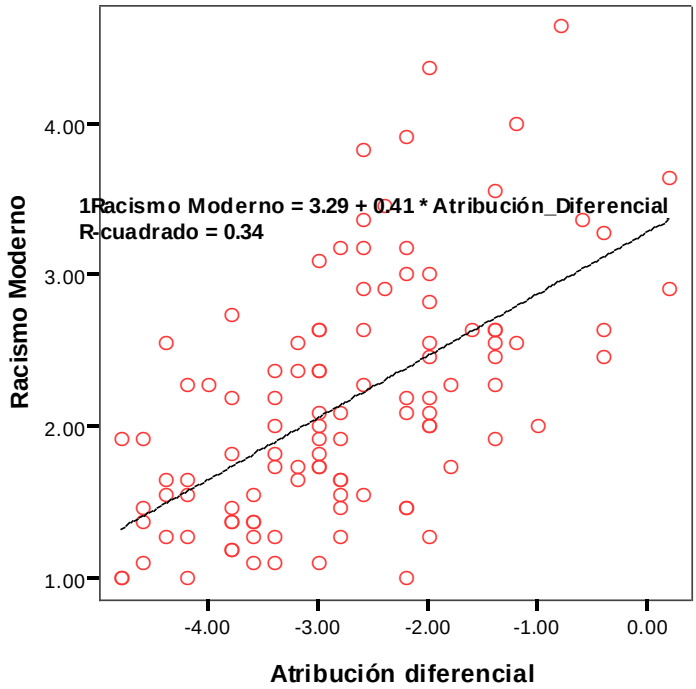


Figura 60. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la atribución diferencial.

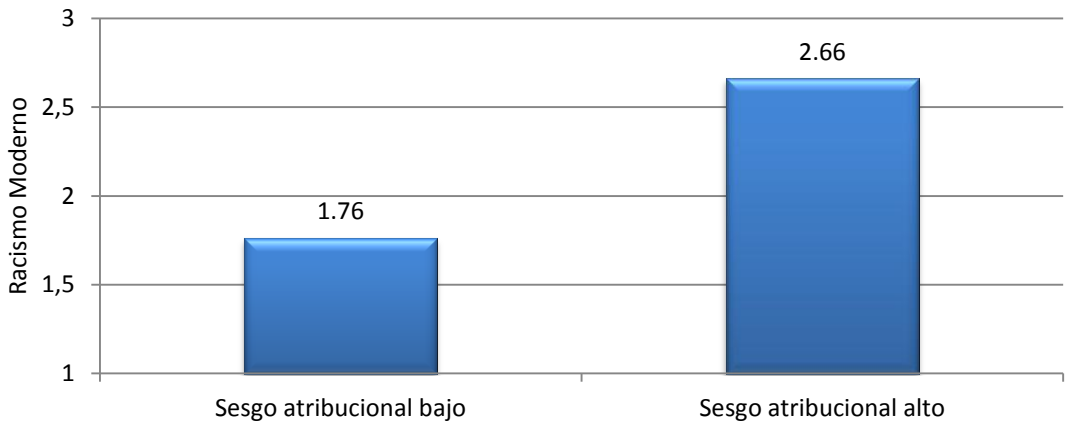


Figura 61. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con sesgo atribucional alto y bajo.

Una nueva variable que correlaciona con el prejuicio explícito en sentido negativo es la empatía, r = -.30, p = .002, de tal forma que quienes se caracterizan por elevados niveles de empatía puntúan más bajo en racismo que quienes tienen una escasa habilidad empática (véase la figura 63). En este caso, el coeficiente de determinación muestra un menor potencial predictivo de la empatía sobre el prejuicio

explícito que el evidenciado en el caso de la atribución (véase la figura 62: el 9% de la variabilidad presente en las puntuaciones de racismo moderno es explicado por las puntuaciones de empatía).

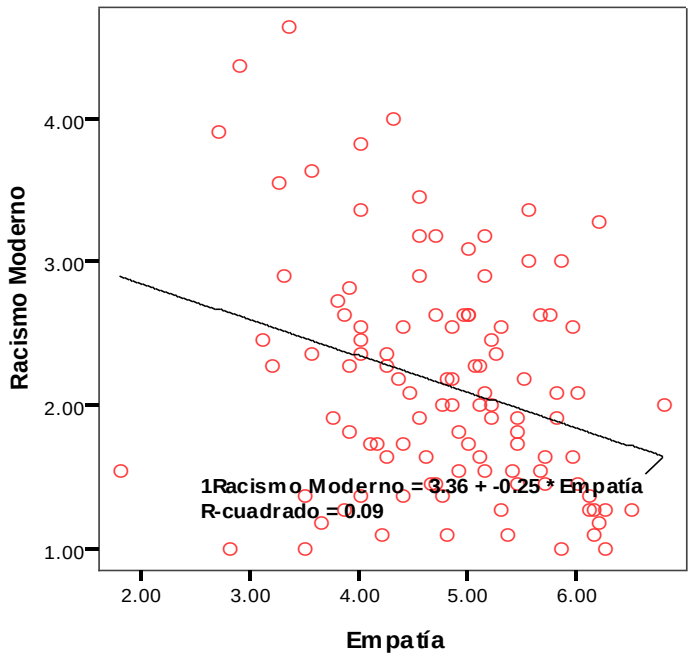


Figura 62. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía.

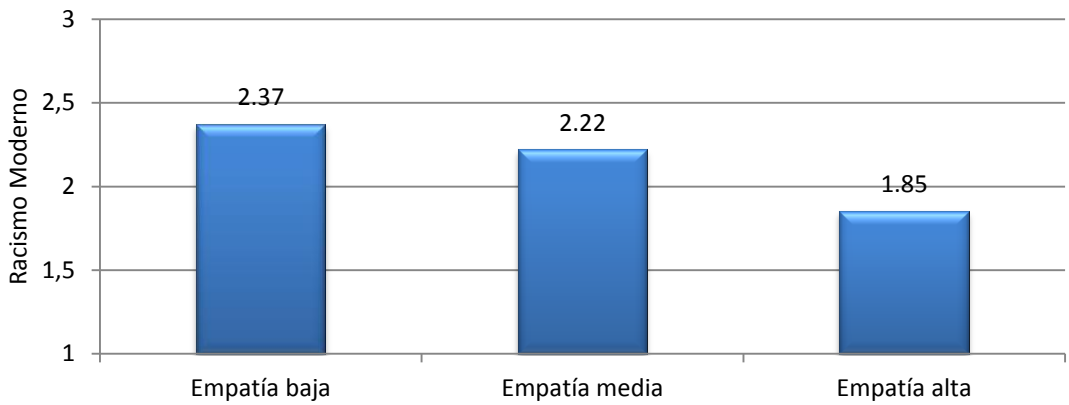


Figura 63. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con empatía baja, media y alta.

Asimismo, la autoestima implícita correlaciona con el prejuicio explícito, r = -.19, p = .045, aunque esta vez se trata de una asociación de baja intensidad (véase figura 64). No obstante, se puede afirmar que el prejuicio explícito disminuye

conforme va aumentando la autoestima, si bien se constata que, en general, los niveles de prejuicio son bajos y apenas son explicados por el grado de autoestima (véase figura 65).

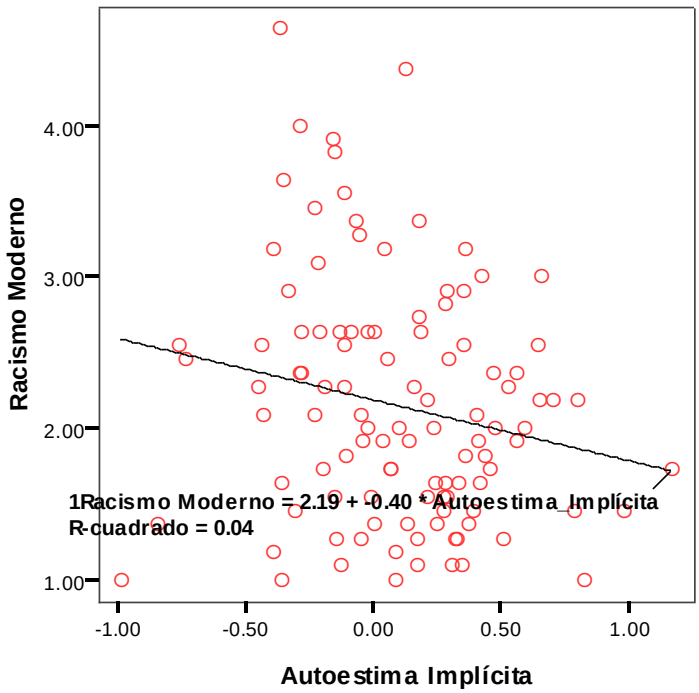


Figura 64. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autoestima implícita.

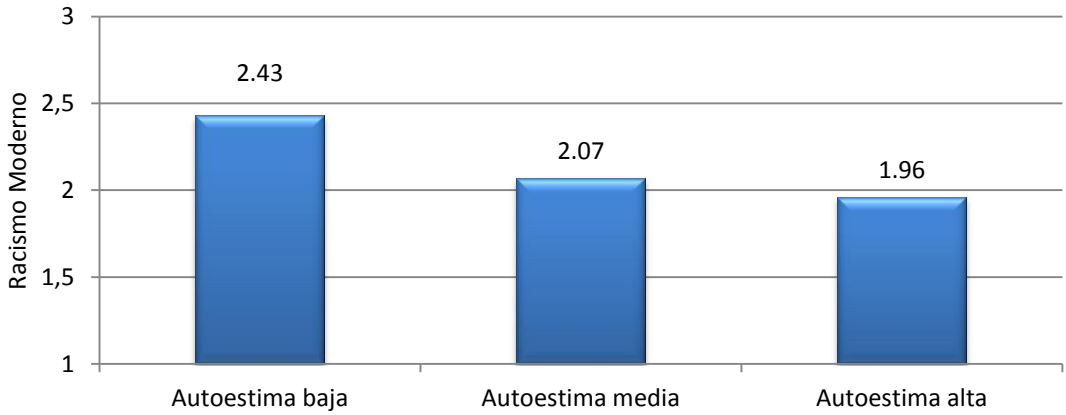


Figura 65. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con baja, media y alta autoestima implícita.

Por último, el prejuicio explícito correlaciona con un grupo de cuatro valores. Concretamente, existe una correlación negativa y significativa entre el racismo moderno, y la autodirección y el universalismo, y negativa con la seguridad y la tradición. Por tanto, cuanto mayor es la puntuación en la dimensión general de conservación, mayor es la puntuación en racismo moderno. Por otra parte, cuanto mayor es la puntuación en las dimensiones de apertura al cambio y auto-trascendencia, menor es la puntuación en esta medida de prejuicio explícito. A partir de las figuras 66, 67, 68 y 69 se deduce, observando los coeficientes de determinación como indicadores del tamaño de los efectos, que es el universalismo el valor que mayor potencial predictor posee sobre el prejuicio explícito.

Las once variables que correlacionan con el prejuicio explícito[108] fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, una vez revisada su relación lineal con el prejuicio en los correspondientes diagramas de dispersión. En el quinto y último paso, el modelo quedó configurado con cinco predictores (véase la tabla 19): la atribución diferencial, β = .46, t = 6.43, p < .001, el universalismo, β = -.23, t = -3.20, p = .002, la empatía, β = -.18, t = -2.56, p = .012, el posicionamiento político, β = .19, t = 2.67, p = .009, y la autocategorización exogrupal, β = -.15, t = -2.04, p = .044. Fueron excluidas, por tanto, por su escasa aportación al modelo, el género, la apertura a la experiencia, la autoestima implícita, la autodirección, la seguridad y la tradición. Más de la mitad de la variabilidad en las puntuaciones de prejuicio explícito es explicada por este modelo final, tal como indica el coeficiente de determinación, R^2 = .53. Por otra parte, la comparación de las correlaciones de orden cero con las parciales, así como los estadísticos de colinealidad, no informan sobre ningún problema importante de dependencia entre los predictores (la tolerancia se aproxima a 1 y el factor de inflación de la varianza apenas pasa de 1 en todos los predictores). Sólo uno de los índices de condición supera el valor de 15, y éste es el correspondiente a la autocategorización exogrupal, *IC* = 19.21, aunque este tamaño junto con los indicadores antes expuestos no permiten concluir que exista un problema de colinealidad.

[108] En total, son trece las variables que correlacionan con el racismo moderno si se añade la atribución interna y la atribución externa. No obstante, éstas quedan subsumidas en la atribución diferencial.

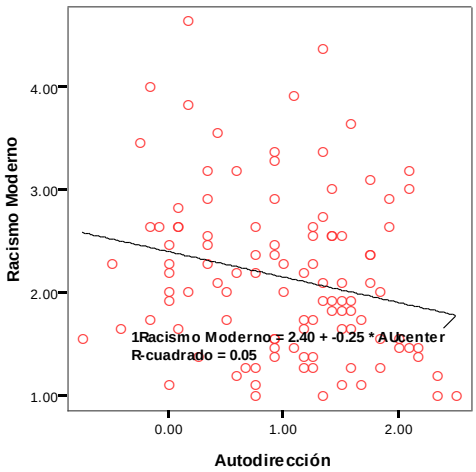


Figura 66. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autodirección.

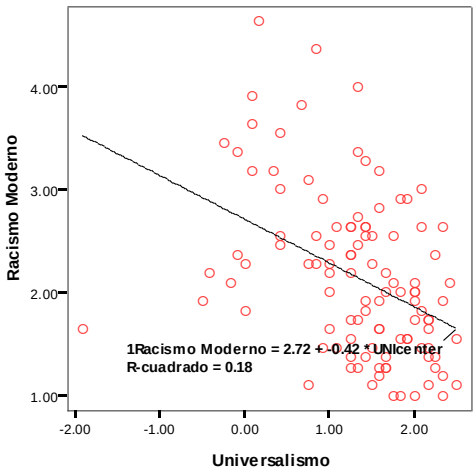


Figura 67. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el universalismo.

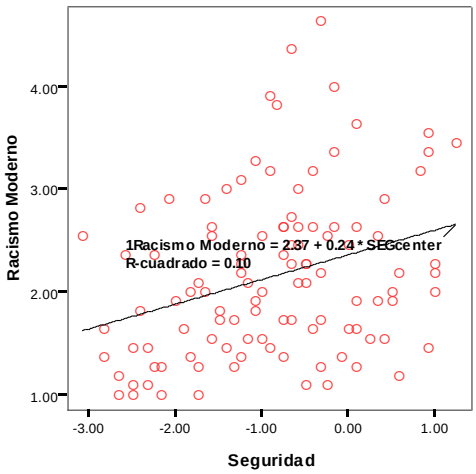


Figura 68. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la seguridad.

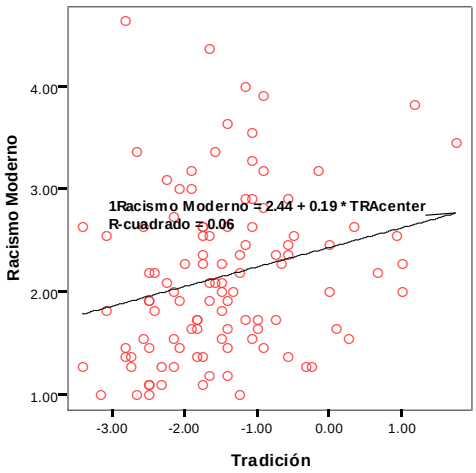


Figura 69. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la tradición.

Tabla 19

Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión

Modelo		**Coeficiente no estandarizado**		**Coeficiente estandarizado**			**Estadísticos de colinealidad**	
		B	**Error típ.**	β	***t***	***p***	**Tole-rancia**	**FIV**
1	(Constante)	3.288	.164		20.017	.000		
	Atribución diferencial	.408	.055	.587	7.456	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	3.569	.168		21.191	.000		
	Atribución diferencial	.361	.052	.520	6.900	.000	.952	1.050
	Universalismo	-.309	.076	-.305	-4.052	.000	.952	1.050
3	(Constante)	4.437	.314		14.119	.000		
	Atribución diferencial	.361	.050	.519	7.196	.000	.952	1.050
	Universalismo	-.267	.074	-.264	-3.598	.000	.923	1.084
	Empatía	-.193	.060	-.230	-3.219	.002	.968	1.034
4	(Constante)	3.962	.369		10.735	.000		
	Atribución diferencial	.339	.050	.488	6.777	.000	.918	1.089
	Universalismo	-.255	.073	-.252	-3.502	.001	.918	1.089
	Empatía	-.185	.059	-.220	-3.131	.002	.964	1.038
	Posicionamiento político	.158	.068	.165	2.332	.022	.946	1.057
5	(Constante)	3.923	.364		10.778	.000		
	Atribución diferencial	.322	.050	.462	6.427	.000	.891	1.122
	Universalismo	-.233	.073	-.230	-3.204	.002	.897	1.115
	Empatía	-.154	.060	-.183	-2.563	.012	.903	1.108
	Posicionamiento político	.181	.068	.189	2.666	.009	.921	1.086
	Autocategorización exogrupal	-.084	.041	-.150	-2.044	.044	.861	1.162

Por su parte, la estereotipia implícita correlaciona positivamente con la autoestima implícita, $r = .22$, $p = .019$, aunque con un débil tamaño de efecto (véase la pendiente de la recta de regresión y el coeficiente de determinación en la figura 70). Este resultado es aparentemente contradictorio con el de la correlación negativa de la autoestima implícita con el prejuicio explícito, pero en este punto habría que insistir en que se trata de dos constructos totalmente diferentes. Es posible que la relación de la autoestima implícita con la estereotipia implícita venga explicada por un modelo teórico de comparación social descendente, mientras que la correlación entre autoestima y prejuicio explícito se interprete mejor desde un marco que afirme la coherencia entre la autoevaluación y la heteroevaluación (e.g., el principio de

autocoherencia de Ehrlich). No obstante, lo que se puede afirmar en general sobre la relación de la autoestima y el sesgo exogrupal no es aún demasiado porque las investigaciones no convergen en los mismos resultados. Aun así, Schneider (2004) llega a la conclusión de que, dado que las personas con una baja autoestima tienden a derogar a otras, y que la pertenencia y la identificación endogrupal pueden afectar a la autoestima, es razonable esperar que los sentimientos de auto-evaluación basados en la pertenencia grupal desempeñen un papel en el sesgo exogrupal ante determinadas circunstancias. No obstante, en términos generales, la idea de que la discriminación intergrupal eleva la autoestima cuenta con más apoyo que la idea de que la baja autoestima genere discriminación.

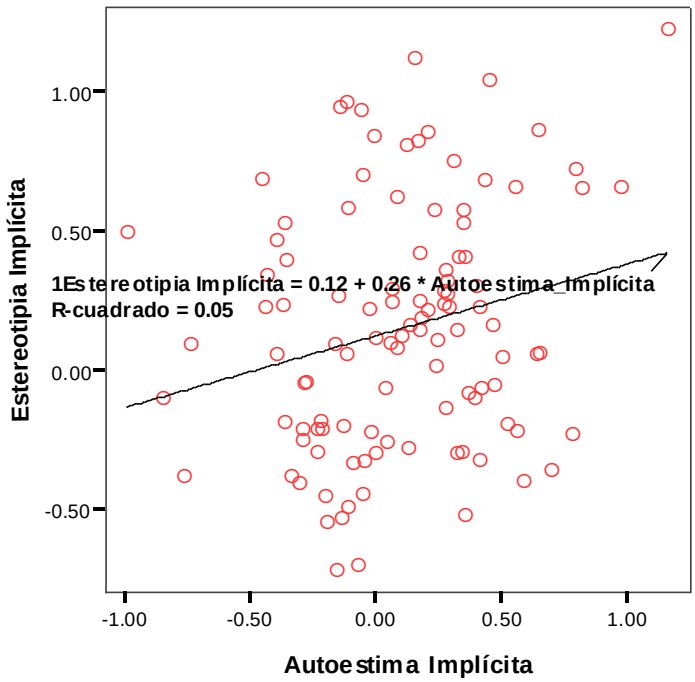


Figura 70. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la autoestima implícita.

Por último, contrariamente a lo esperado, se encontró una correlación negativa y significativa entre la dimensión de tradición y la medida de prejuicio implícito, r = -.21, p = .026. Es decir, a mayor defensa de valores como el respeto y la aceptación de costumbres e ideas de la cultura tradicional, menor es la puntuación en esta medida implícita. No obstante, la suave pendiente de la recta de regresión que muestra la

siguiente figura, así como el coeficiente de determinación, apuntan a una capacidad predictiva muy moderada del valor de tradición.

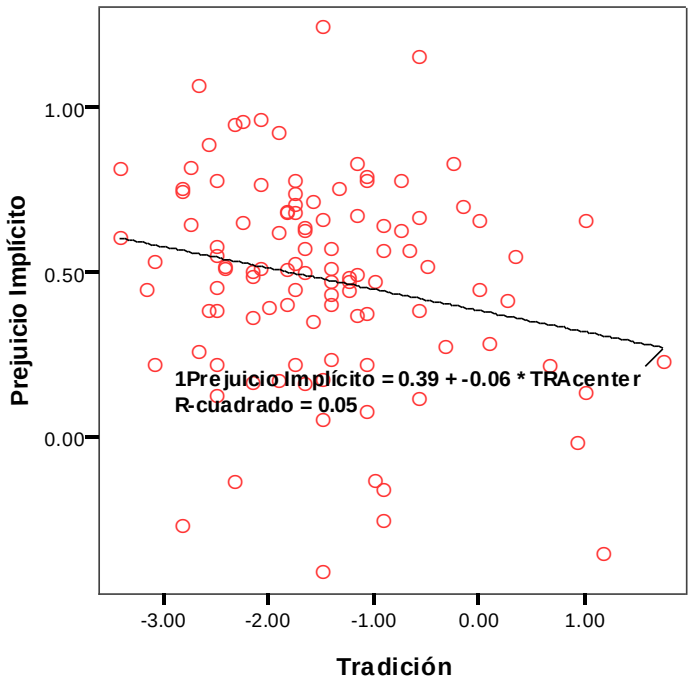


Figura 71. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la tradición.

Como resumen de los resultados de este apartado relevantes para las hipótesis en él planteadas, se señalaría que se han confirmado las subhipótesis que predecían una relación negativa de la apertura a la experiencia, la empatía, los valores de apertura (autodirección) y autotrascendencia (universalismo), la autoestima implícita y la semejanza percibida exogrupal con el prejuicio explícito. Por otra parte, se han verificado las subhipótesis que predecían una relación positiva del posicionamiento político, los valores de conservación (seguridad y tradición) y la atribución diferencial con el prejuicio explícito. Junto a estas expectativas confirmadas, se han hallado dos correlaciones controvertidas. La primera no estaría de acuerdo con la posición teórica de partida dominante –la asociación positiva entre autoestima implícita y estereotipia implícita–, si bien es interpretable en el marco de la teorización sobre la comparación social descendente. El segundo de los coeficientes entre tradición y prejuicio implícito, de sentido negativo, resulta menos comprensible desde la teoría previa.

En definitiva, se habrían confirmado parcialmente diferentes predicciones: la subhipótesis 3.1 en relación con el posicionamiento político; la subhipótesis 3.2 en lo que se refiere a la apertura a la experiencia; la subhipótesis 3.3 en relación con la semejanza percibida exogrupal (variable de autocategorización) y la atribución; y la subhipótesis 3.4 en lo referido a la empatía, la autoestima implícita (en su asociación con el prejuicio explícito), los valores de apertura y autotrascendencia, y los valores de conservación (en su asociación con el prejuicio explícito).

d) ***Resultados relacionados con la hipótesis moduladora***

La última hipótesis general predecía, en su subhipótesis 4.1, que las diferentes variables agrupadas en subhipótesis operativas (4.1.1: variables sociodemográficas; 4.1.2: variables de personalidad; 4.1.3: variables cognitivas; y 4.1.4: variables afectivas) podrían modular los efectos de la toma de perspectiva (manipulación clásica) sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito. En el caso de la autoestima explícita, la empatía y la atribución, se replicarían los efectos moduladores y mediacionales ya evidenciados en la literatura.

Esta expectativa, en definitiva, está anticipando el hallazgo de efectos debidos a la interacción entre la toma de perspectiva y las diferentes variables moduladoras sobre el prejuicio y la estereotipia. Si bien no se han hallado efectos principales de la manipulación experimental, es posible que los participantes situados en determinados niveles de algunas variables demuestren variaciones significativas en estereotipia y prejuicio.

La tabla 20 resume los resultados de los 72 ANOVAs de dos factores intergrupo realizados para verificar la capacidad moduladora que 24 variables[109] podrían tener en la efectividad de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos y sobre el prejuicio explícito. A continuación, se destacarán los efectos encontrados, variable por variable, mientras que posteriormente se presentará un resumen global acerca de la confirmación de la hipótesis moduladora.

[109] Con respecto a las variables incluidas en la tabla 17, en la tabla 20 se han suprimido la atribución externa y la atribución interna por quedar subsumidas en la atribución diferencial.

Tabla 20

Resultados de los 72 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

	Estereotipia implícita		***Prejuicio implícito***		***Prejuicio explícito***	
Variables independientes y efectos	***F*(g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**
Género x Condición						
Condición	1.44 (1, 104)	.233	1.04 (1, 104)	.310	.12 (1, 104)	.727
Género	.00 (1, 104)	.977	3.68 (1, 104)	.058 (.034)	5.52 (1, 104)	.021 (.050)
Interacción	.16 (1, 104)	.692	1.94 (1, 104)	.167	.66 (1, 104)	.417
Edad x Condición						
Condición	.53 (1, 90)	.469	.62 (1, 90)	.431	.05 (1, 90)	.822
Edad	.26 (1, 90)	.608	.78 (1, 90)	.381	.019 (1, 90)	.891
Interacción	3.82 (1, 90)	.054 (.041)	1.55 (1, 90)	.216	.01 (1, 90)	.917
Posición política x Condición						
Condición	.94 (1, 102)	.334	.08 (1, 102)	.771	.72 (1, 102)	.398
Posic. política	.85 (2, 102)	.431	1.06 (2, 102)	.351	5.44 (2, 102)	.006 (.096)
Interacción	.31 (2, 102)	.736	1.42 (2, 102)	.247	1.05 (2, 102)	.353
Espiritualidad x Condición						
Condición	.38 (1, 102)	.539	.04 (1, 102)	.839	.35 (1, 102)	.554
Espiritualidad	1.02 (2, 102)	.364	.05 (2, 102)	.953	.05 (2, 102)	.949
Interacción	.60 (2, 102)	.550	.51 (2, 102)	.602	.01 (2, 102)	.994
Extraversión x Condición						
Condición	.30 (1, 102)	.586	.04 (1, 102)	.833	.40 (1, 102)	.528
Extraversión	1.18 (2, 102)	.310	1.40 (2, 102)	.252	.19 (2, 102)	.830
Interacción	.32 (2, 102)	.723	.32 (2, 102)	.724	1.27 (2, 102)	.284
Apertura a la experiencia x Condición						
Condición	.43 (1, 102)	.515	.02 (1, 102)	.899	.28 (1, 102)	.599
Apertura	.05 (2, 102)	.952	.42 (2, 102)	.655	3.98 (2, 102)	.022 (.072)
Interacción	1.38 (2, 102)	.257	.13 (2, 102)	.879	.90 (2, 102)	.412
Amabilidad x Condición						
Condición	.38 (1, 102)	.538	.06 (1, 102)	.807	.37 (1, 102)	.544
Amabilidad	.73 (2, 102)	.486	.94 (2, 102)	.393	1.24 (2, 102)	.294
Interacción	2.36 (2, 102)	.099 (.044)	.62 (2, 102)	.539	.62 (2, 102)	.539
Autocategor. endogrupal x Condición						
Condición	.17 (1, 104)	.682	.00 (1, 104)	.963	.36 (1, 104)	.548
Autocategor. endo	3.74 (1, 104)	.056 (.035)	1.42 (1, 104)	.237	.00 (1, 104)	.946
Interacción	1.95 (1, 104)	.166	.21 (1, 104)	.644	.58 (1, 104)	.449
Autocategor. exogrupal x Condición						
Condición	.31 (1, 104)	.580	.08 (1, 104)	.784	.01 (1, 104)	.914
Autocategor. exo	.38 (1, 104)	.536	.33 (1, 104)	.565	6.40 (1, 104)	.013 (.058)
Interacción	2.55 (1, 104)	.113	.82 (1, 104)	.368	.03 (1, 104)	.852
Autocategor. grupo ideal x Condición						
Condición	.36 (1, 104)	.551	.00 (1, 104)	.956	.35 (1, 104)	.556
Autocategor. ideal	.06 (1, 104)	.814	.04 (1, 104)	.832	.05 (1, 104)	.824
Interacción	.26 (1, 104)	.614	.75 (1, 104)	.389	.38 (1, 104)	.541
Atribución x Condición						
Condición	.20 (1, 104)	.658	.00 (1, 104)	.984	.65 (1, 104)	.422
Atribución	.19 (1, 104)	.664	.01 (1, 104)	.907	49.39 (1, 104)	.000 (.322)
Interacción	.92 (1, 104)	.340	.42 (1, 104)	.519	2.99 (1, 104)	.087 (.028)
Empatía x Condición						
Condición	.26 (1, 102)	.610	.00 (1, 102)	.949	.05 (1, 102)	.822
Empatía	.20 (2, 102)	.817	1.45 (2, 102)	.238	3.97 (2, 102)	.022 (.072)
Interacción	.04 (2, 102)	.962	.17 (2, 102)	.840	.03 (2, 102)	.968
Autoestima explícita x Condición						
Condición	.45 (1, 102)	.503	.02 (1, 102)	.878	.31 (1, 102)	.578
Autoestima explícita	1.45 (2, 102)	.239	2.74 (2, 102)	.069 (.051)	.25 (2, 102)	.775
Interacción	.92 (2, 102)	.403	.98 (2, 102)	.379	.38 (2, 102)	.681
Autoestima implícita x Condición						
Condición	.15 (1, 102)	.698	.05 (1, 102)	.818	.68 (1, 102)	.410
Autoestima implícita	2.74 (2, 102)	.070 (.051)	1.45 (2, 102)	.239	4.07 (2, 102)	.020 (.074)
Interacción	.46 (2, 102)	.629	.39 (2, 102)	.676	1.46 (2, 102)	.237

Tabla 20 *(continuación)*

Resultados de los 72 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

	Estereotipia implícita		***Prejuicio implícito***		***Prejuicio Explícito***	
Variables independientes y efectos	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**
Autodirección x Condición						
Condición	.26 (1, 104)	.610	.03 (1, 104)	.862	.06 (1, 104)	.811
Autodirección	.07 (1, 104)	.797	.15 (1, 104)	.697	3.46 (1, 104)	.066 (.032)
Interacción	2.52 (1, 104)	.116	2.07 (1, 104)	.153	.07 (1, 104)	.788
Poder x Condición						
Condición	.26 (1, 104)	.612	.02 (1, 104)	.897	.25 (1, 104)	.615
Poder	2.91 (1, 104)	.091 (.027)	.53 (1, 104)	.469	7.51 (1, 104)	.007 (.067)
Interacción	.75 (1, 104)	.387	.01 (1, 104)	.913	.14 (1, 104)	.710
Universalismo x Condición						
Condición	.32 (1, 104)	.575	.00 (1, 104)	.986	.24 (1, 104)	.624
Universalismo	.36 (1, 104)	.548	.55 (1, 104)	.460	24.69 (1, 104)	.000 (.192)
Interacción	.34 (1, 104)	.558	2.57 (1, 104)	.112	.42 (1, 104)	.518
Benevolencia x Condición						
Condición	.48 (1, 104)	.491	.04 (1, 104)	.848	.24 (1, 104)	.628
Benevolencia	.82 (1, 104)	.368	.26 (1, 104)	.613	.28 (1, 104)	.595
Interacción	1.09 (1, 104)	.300	.09 (1, 104)	.766	.02 (1, 104)	.878
Logro x Condición						
Condición	.32(1, 104)	.574	.01 (1, 104)	.918	.35 (1, 104)	.558
Logro	.07 (1, 104)	.793	.14 (1, 104)	.708	.96 (1, 104)	.330
Interacción	.25 (1, 104)	.615	1.31 (1, 104)	.254	.02 (1, 104)	.896
Seguridad x Condición						
Condición	.22 (1, 104)	.637	.00 (1, 104)	.957	.15 (1, 104)	.703
Seguridad	.26 (1, 104)	.612	.01 (1, 104)	.905	6.63(1, 104)	.011 (.060)
Interacción	2.31 (1, 104)	.131	.51 (1, 104)	.477	3.15 (1, 104)	.079 (.029)
Estimulación x Condición						
Condición	.38 (1, 104)	.538	.02 (1, 104)	.898	.29 (1, 104)	.591
Estimulación	2.51 (1, 104)	.116	.05 (1, 104)	.817	.70 (1, 104)	.406
Interacción	.01 (1, 104)	.913	.05 (1, 104)	.815	.05 (1, 104)	.831
Conformidad x Condición						
Condición	.48 (1, 104)	.492	.05 (1, 104)	.828	.31 (1, 104)	.581
Conformidad	.76 (1, 104)	.386	1.10 (1, 104)	.298	.00 (1, 104)	.971
Interacción	.54 (1, 104)	.463	4.58 (1, 104)	.035 (.042)	.16 (1, 104)	.691
Tradición x Condición						
Condición	.25 (1, 104)	.615	.01 (1, 104)	.915	.13 (1, 104)	.717
Tradición	.33 (1, 104)	.568	3.64 (1, 104)	.059 (.034)	4.44 (1, 104)	.038 (.041)
Interacción	2.96 (1, 104)	.088 (.028)	1.39 (1, 104)	.241	1.45 (1, 104)	.231
Hedonismo x Condición						
Condición	.34 (1, 104)	.562	.01 (1, 104)	.922	.32 (1, 104)	.575
Hedonismo	.95 (1, 104)	.331	.05 (1, 104)	.818	2.58 (1, 104)	.111
Interacción	.00 (1, 104)	.966	.00 (1, 104)	.982	.00 (1, 104)	.970

Nota: p < .01, p < .05, p < .10 (significación tendencial). En los casos en que el efecto alcanza significación, se señala el tamaño del mismo a continuación de *p*, situando entre paréntesis la eta parcial al cuadrado (η_p^2).

En primer lugar, el género no suele discriminar entre distintos niveles de sesgo (Álvarez, 2005a; Amodio y Devine, 2006; Blair et al., 2001; Dasgupta y Greenwald, 2001; Wittenbrink et al., 2001), a pesar de que en el apartado anterior ya se encontró una correlación entre esta variable y el prejuicio explícito. En este estadio del análisis se decidió verificar si el género modulaba los efectos de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio. Tal como se esperaba, no pudieron verificarse efectos debidos a la interacción en ninguno de los tres ANOVAs –uno por cada variable dependiente– de dos factores intergrupo (hombre *vs.* mujer; grupo control *vs.* grupo experimental), si bien estas pruebas arrojaron dos efectos principales debido al género. En primer lugar, en el ANOVA de prejuicio implícito apareció un efecto principal tendencialmente significativo, F (1, 104) = 3.68, p = .058, η_p^2 = .034, siendo tímidamente superior el nivel de prejuicio en mujeres que en varones (M_m = 0.51, DT = 0.29; M_v = 0.39, DT = 0.36). La figura 72 recoge esta diferencia comparando las latencias de ambos sexos en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio. En ella se observa una diferencia entre los bloques ligeramente mayor en el grupo de las mujeres.

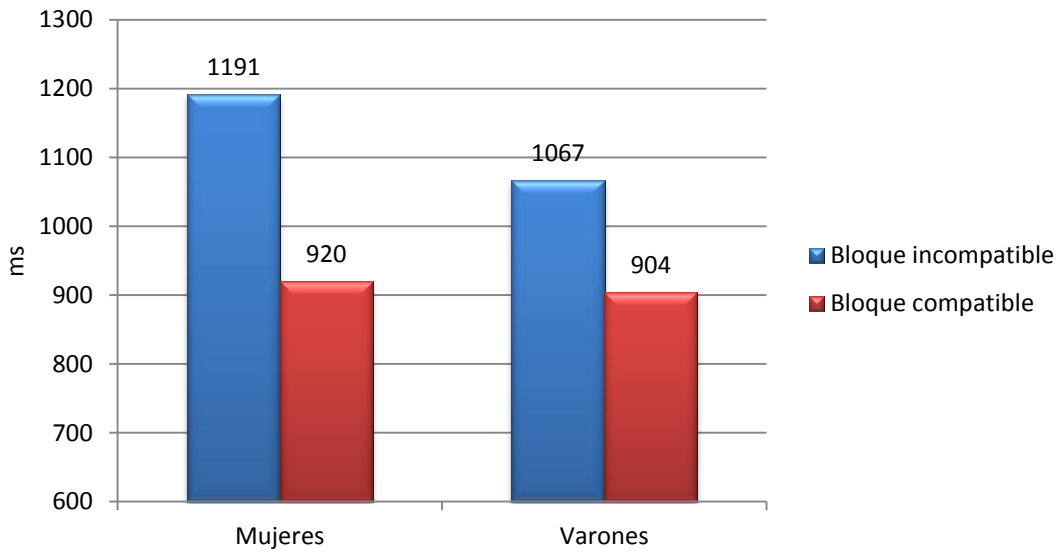


Figura 72. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio implícito en mujeres y varones.

Esta tendencia se invierte en el caso del prejuicio explícito, donde en el ANOVA de los mismos factores intergrupo, la diferencia entre hombres y mujeres

alcanza significación, F (1, 104) = 5.52, p = .021, η_p^2 = .050, siendo superior la media masculina a la femenina, (M_m = 2.07, DT = 0.78; M_v = 2.51, DT = 0.80), aunque el tamaño del efecto es muy pequeño y se trata de una diferencia escasamente relevante, dado que ambos grupos están en desacuerdo, en general, con los enunciados racistas de la escala.

La edad fue la siguiente variable analizada. Para introducirla como variable independiente en el ANOVA se dividió el grupo inicialmente en dos colectivos: quienes se situaban por debajo de la mediana (*Med* = 21, $N_{<21}$ = 51) y quienes coincidían con este valor o lo superaban ($N_{\geq 21}$ = 57). En este segundo grupo se excluyeron los catorce participantes que tenían entre 25 y 47 años con el fin de reducir la varianza y, al mismo tiempo, poder dar un significado psicológico a los resultados. En resumen, en el primer grupo se incluyeron los participantes que tenían entre 18 y 20 años ($N_{<21}$ = 51), y en el segundo, aquellos que se encontraban en la franja de 21 a 24 años ($N_{\geq 21}$ = 43). Este factor –la edad– se introdujo en los tres ANOVAs junto con la condición, evidenciándose un único efecto tendencialmente significativo en el test F correspondiente a la estereotipia implícita, debido a la interacción de los dos factores, F (1, 90) = 3.82, p = .054, η_p^2 = .041. En las figuras 73 y 74 se observa la posibilidad de dicho efecto. En la segunda de ellas aparece con mayor claridad aún, debido a que se presentan las puntuaciones estandarizadas de estereotipia implícita: la estrategia de toma de perspectiva es efectiva con el grupo de menor edad, pasando la puntuación D a tener una valencia negativa (figura 74) a causa de que la latencia media en el bloque compatible supera a la del bloque incompatible (figura 73). Con la ayuda del editor de sintaxis del SPSS se analizaron los efectos simples (ajuste de Bonferroni) que siguieron a la interacción de la condición y la edad, confirmándose la tendencia sugerida en ambas figuras: en el grupo de menor edad se corrobora la efectividad tendencial de la toma de perspectiva, F (1, 90) = 3.90, p = .051, η_p^2 = .042, a diferencia de lo sucedido en el grupo de mayor edad, F (1, 90) = 0.70, p = .405.

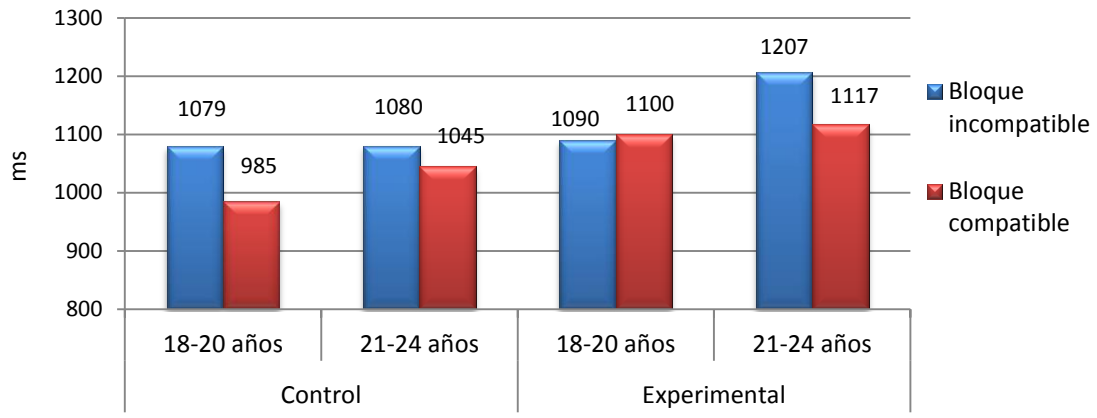


Figura 73. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia según condición y edad.

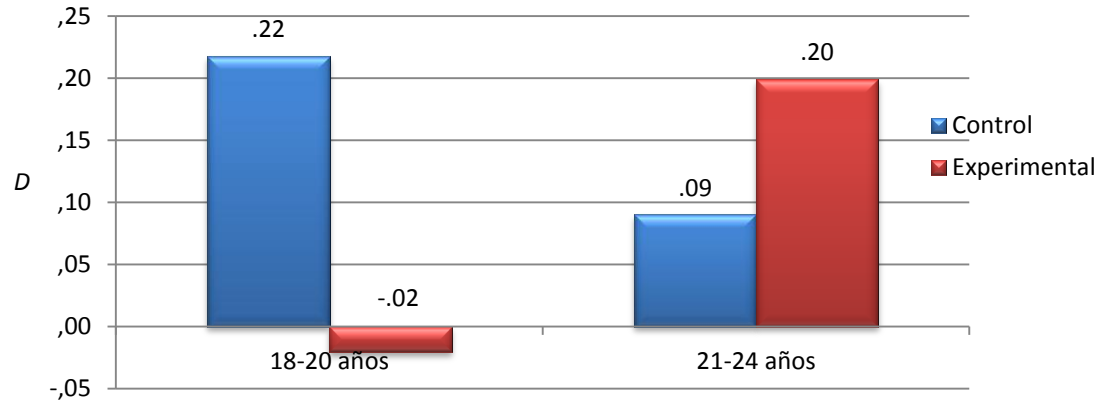


Figura 74. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia según condición y edad.

En la variable posicionamiento político, los participantes se distribuyeron entre cuatro de los cinco puntos de la escala (N_1 = 19, N_2 = 51, N_3 = 30, N_4 = 8). Los puntos 3 y 4 fueron agregados para la realización de los ANOVAs, de tal forma que el factor intergrupo de posicionamiento político constó de tres niveles (izquierda radical *vs.* izquierda moderada *vs.* centro-derecha). Solamente pudo verificarse un efecto principal debido al posicionamiento político en el ANOVA de prejuicio explícito, F (2, 102) = 5.44, p = .006, η_p^2 = .096. Concretamente, las pruebas de Tukey y de Scheffé revelan la existencia de una diferencia significativa en prejuicio entre quienes se sitúan en la extrema izquierda (M_1 = 1.70) y quienes lo hacen en el centro-derecha ($M_{3\text{-}4}$ = 2.43) (véase la figura 56 en el apartado anterior).

Para analizar los efectos del posicionamiento espiritual sobre las variables dependientes se tricotomizó la distribución de puntuaciones de espiritualidad en los grupos 1-2 (espiritualidad baja, $N_{1\text{-}2}$ = 30), 3 (espiritualidad media, N_3 = 38) y 4-5 (espiritualidad alta, $N_{4\text{-}5}$ = 40). Los tres ANOVAs de dos factores intergrupo (espiritualidad baja *vs.* espiritualidad media *vs.* espiritualidad alta; experimental *vs.* control) no arrojaron, sin embargo, ningún efecto, según se observa en la tabla 20.

Por su parte, la extraversión fue tricotomizada para incluirla en los ANOVAs, tomando como puntos de corte los percentiles 33.33 ($X_{P33.33}$ = 3.58) y 66.67 ($X_{P66.67}$ = 3.92). Ninguno de los tres ANOVAs de dos factores intergrupo (extraversión media-baja *vs.* extraversión media-alta *vs.* extraversión alta; experimental *vs.* control) arrojó efectos significativos, según aparece también en la tabla 20.

La apertura a la experiencia fue la siguiente variable introducida en los ANOVAs de estereotipia implícita, prejuicio implícito y prejuicio explícito junto con la condición. Para ello, la apertura fue tricotomizada en función de los percentiles 33.33 ($X_{P33.33}$ = 3.25) y 66.67 ($X_{P66.67}$ = 3.67). Como sucedió con otras variables anteriores, el ANOVA de prejuicio explícito arrojó un efecto principal de reducido tamaño debido a la apertura, F (2, 102) = 3.98, p = .022, η_p^2 = .072. En la figura 75 queda reflejado que el prejuicio explícito disminuye considerablemente en el nivel de apertura elevada. Concretamente, las pruebas de Tukey y Sheffé desvelan que la diferencia significativa se establece entre los grupos de apertura alta y baja (p < .040). Por otra parte, este efecto principal se corresponde con la correlación significativa hallada anteriormente entre apertura y prejuicio explícito, r = -.21, p = .028.

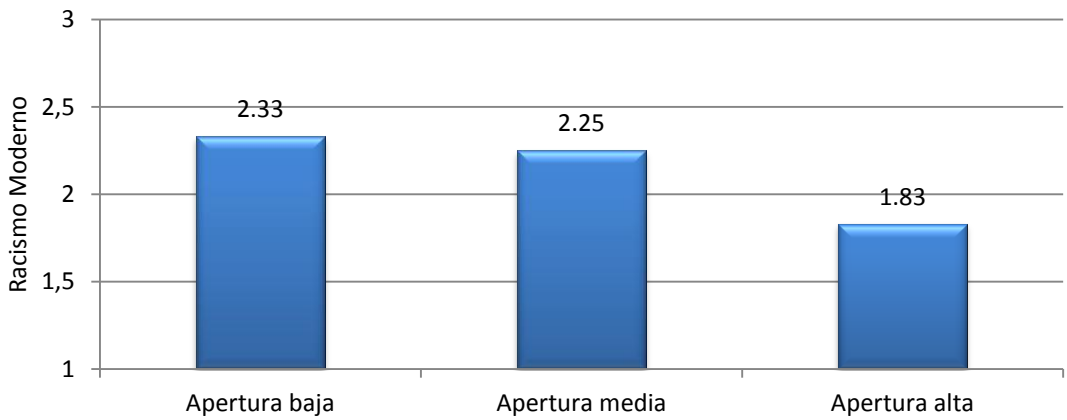


Figura 75. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con apertura a la experiencia baja, media y alta.

En el caso de la amabilidad, se implementaron tres ANOVAs de dos factores intergrupo (amabilidad baja *vs.* amabilidad media *vs.* amabilidad alta; experimental *vs.* control) después de tricotomizar la distribución de puntuaciones a partir de los percentiles 33.33 ($X_{P33.33}$ = 3.67) y 66.67 ($X_{P66.67}$ = 3.97). Únicamente en el ANOVA de estereotipia se pudo adivinar un efecto tendencialmente significativo debido a la interacción de los dos factores, F (2, 102) = 2.36, p = .099, η_p^2 = .044. Se trata, en todo caso, de una tendencia que habrá que observar en futuros estudios: es posible que la toma de perspectiva sea más efectiva en los participantes con puntuaciones elevadas en amabilidad que en aquellos que se sitúan en niveles intermedios o bajos en este rasgo (véase figura 76). El análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni) sólo arrojó una diferencia tendencialmente significativa entre el grupo experimental y el de control en el subgrupo de amabilidad alta, F (1, 102) = 3.35, p = .070, η_p^2 = .032.

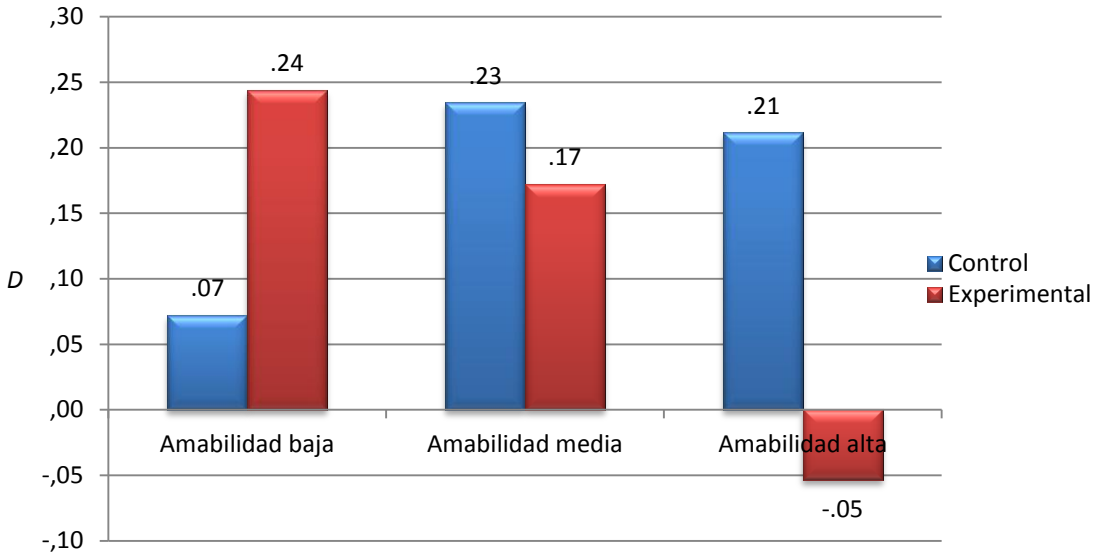


Figura 76. Nivel de estereotipia implícita en participantes con amabilidad baja, media y alta.

Posteriormente, las distribuciones de estereotipia y prejuicio se sometieron de nuevo a ANOVAs en los que se introdujeron como variables independientes, además de la condición, los factores de autocategorización (endogrupo cercano, exogrupo y estereotipo social idealizado). Antes de estos análisis se dicotomizaron las distribuciones en cada uno de estos tres factores a partir de la mediana (Med_{endo} = 6, Med_{exo} = 2.67, Med_{estid} = 3). En el caso de la semejanza percibida con el endogrupo,

los participantes se repartieron entre quienes se situaban por debajo de la mediana y quienes coincidían en esta puntuación o la superaban ($N_{<Med}$ = 52, $N_{\geq Med}$ = 56). En el factor de autocategorización en relación con el exogrupo, la distribución fue equivalente ($N_{<Med}$ = 50, $N_{\geq Med}$ 58). Por último, en el factor de autocategorización en relación con el estereotipo ideal, un primer grupo congregó a los participantes que se situaban en la mediana o por debajo de ella, mientras que en el segundo se posicionaron quienes superaban este valor ($N_{\leq Med}$ = 55, $N_{>Med}$ = 53).

Pues bien, se encontraron dos efectos. El primero de ellos correspondió al ANOVA de las puntuaciones de estereotipia implícita de 2 (autocategorización endogrupal baja *vs.* autocategorización endogrupal alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental), y se trató de un pequeño efecto tendencial debido a la autocategorización endogrupal, F (1, 104) = 3.74, p = .056, η_p^2 = .035. Quienes percibieron menos semejanza con el endogrupo estereotiparon más que quienes se percibieron más cerca de su grupo de pertenencia ($M_{D<Med}$ = .23, $M_{D\geq Med}$ = .07). En segundo lugar, en el ANOVA de 2 (autocategorización exogrupal baja *vs.* autocategorización exogrupal alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental) al que se sometió el prejuicio explícito, se identificó un efecto principal debido al nivel de autocategorización exogrupal, F (1, 104) = 6.40, p = .013, η_p^2 = .058, de tal manera que quienes puntuaron bajo en autocategorización exogrupal manifestaron un grado de racismo explícito mayor que quienes puntuaron alto en autocategorización ($M_{D<Med}$ = 2.36, $M_{D\geq Med}$ = 1.97). Este resultado es coherente con la correlación negativa hallada entre la medida explicita de racismo y la afirmación de semejanza con la persona típica de los exogrupos incluidos en los items de la escala de tipicidad, r = -.314, p = .001.

A pesar de no haberse encontrado ningún efecto modulador de la autocategorización, se planteó la posibilidad de que ésta hubiese actuado como variable mediacional entre la manipulación y la estereotipia y el prejuicio. Para comprobar esta predicción se llevaron a cabo tres ANOVAs adicionales que tenían como objetivo verificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre la condición experimental y la de control en cada uno de los factores extraídos en la escala de tipicidad de la variable autocategorización. De esta forma se podía corroborar en qué medida la toma de perspectiva había influido sobre la distancia percibida entre los participantes y el endogrupo y los exogrupos.

Tabla 21

ANOVAs de factores de tipicidad por condición

Tipicidad		***N***	***M***	***DT***	***F***	***p***
Endogrupo cercano	Experimental	54	5.91	.97	4.80	.031
	Control	54	5.45	1.21		
Exogrupo	Experimental	54	3.10	1.50	4.06	.047
	Control	54	2.56	1.30		
Estereotipo social idealizado	Experimental	54	3.30	1.34	.185	.668
	Control	54	3.19	1.19		

Los resultados de la tabla 21 reflejan la existencia de un efecto de la condición en dos de las dimensiones. Por un lado, en la condición experimental se incrementa la identificación con el endogrupo cercano respecto a la condición de control. Por otro lado, de mayor interés es comprobar cómo la toma de perspectiva hizo aumentar significativamente la identificación con la persona típica de los exogrupos, como son gitanos, personas mayores e inmigrantes. Por lo tanto, es posible afirmar que la manipulación experimental logró que las personas se sintieran más próximas a grupos objeto de discriminación social. A su vez, esta proximidad habría reducido, como ya se ha mostrado, el nivel de racismo explícito, luego la toma de perspectiva, aunque no incide directamente sobre el prejuicio explícito, lo hace a través de la semejanza percibida con el exogrupo.

La distribución de atribución diferencial fue dicotomizada a partir de la mediana (*Med* = -2.80) y, como en el caso de las variables anteriores, se implementaron tres ANOVAs de dos factores (sesgo atribucional alto *vs.* sesgo atribucional bajo; experimental *vs.* control), uno por cada variable dependiente. El ANOVA de prejuicio explícito arrojó dos efectos. El primero de ellos se debió a la atribución diferencial, F (1, 104) = 49.39, $p < .001$, y alcanzó un tamaño apreciable, $\eta_p^2 = .322$. Específicamente, observando las medias en prejuicio explícito de ambos grupos atribucionales (véase figura 61 en el apartado anterior), se concluye que el sesgo atribucional bajo va asociado a puntuaciones más bajas de prejuicio explícito que el sesgo atribucional alto ($M_{<Med} = 1.76$, $M_{\geq Med} = 2.66$), lo que se halla de acuerdo con las correlaciones significativas encontradas entre el prejuicio explícito y la

atribución diferencial, r = .58, p < 001, la atribución externa, r = .47, p < 001, y la atribución interna, r = -.37, p < 001 (véase tabla 17 en el apartado anterior). Es decir, cuanto mayor es la medida en que se atribuye el éxito de la persona inmigrante a factores externos, mayor es también el nivel de prejuicio –considerando, en todo caso, que el grado global de prejuicio explícito de la muestra es muy bajo–.

El segundo efecto se debió a la interacción entre la condición y el nivel de atribución, aunque la significación tuvo un carácter tendencial, F (1, 104) = 2.99, p = .087, η_p^2 = .028. La figura 77 muestra que la toma de perspectiva no fue efectiva entre los participantes con sesgo atribucional bajo. Sin embargo, parece serlo entre quienes más atribuyeron el éxito del inmigrante a factores externos. Con el objeto de confirmar estadísticamente esta posibilidad, se analizaron los efectos simples (ajuste de Bonferroni) que siguieron a la interacción de la condición y la atribución, confirmándose la tendencia sugerida en la figura: entre los participantes con sesgo atribucional alto se corrobora la efectividad tendencial de la toma de perspectiva, F (1, 104) = 2.54, p = .095, η_p^2 = .027, a diferencia de lo sucedido entre los participantes con sesgo atribucional bajo, F (1, 104) = 0.49, p = .485.

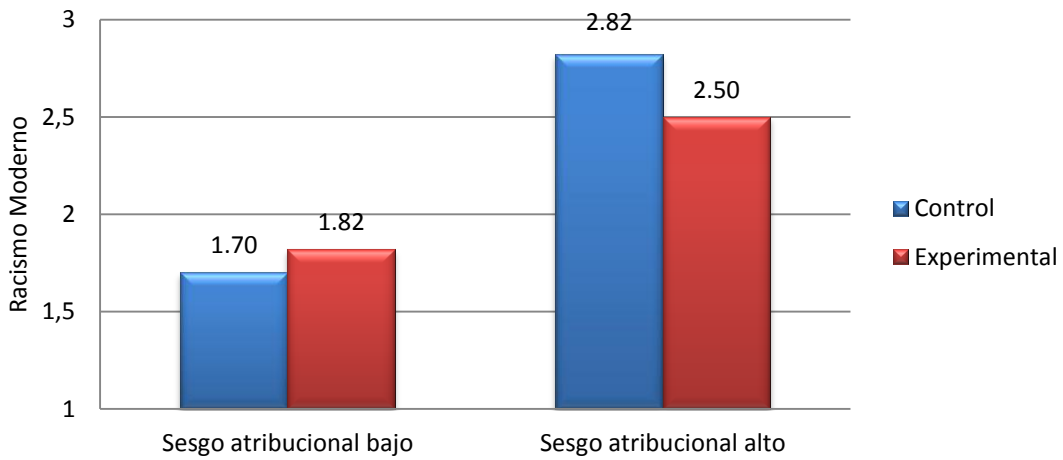


Figura 77. Prejuicio explícito (Racismo Moderno) según grupo de toma de perspectiva y atribución.

La siguiente variable cuya modulación se analizó fue la empatía. La distribución fue tricotomizada en función de los percentiles 33.33 ($X_{P33.33}$ = 4.40) y 66.67 ($X_{P66.67}$ = 5.20). De los tres ANOVAs implementados de dos factores (empatía baja *vs.* empatía media *vs.* empatía alta; experimental *vs.* control), sólo se identificó un efecto principal de reducido tamaño debido a la empatía en el test al que se sometieron

las puntuaciones de prejuicio explícito, F (2, 102) = 3.97, p = .022, η_p^2 = .072. La figura 63, en el apartado anterior de resultados, mostraba que el prejuicio explícito disminuía conforme iban aumentando los niveles de empatía. Concretamente, las pruebas de Tukey y Sheffé desvelan que la diferencia significativa se establece entre los grupos de empatía alta y baja (p < .030). Por otra parte, este efecto principal se corresponde con la correlación significativa hallada entre empatía y prejuicio explícito, r = -.30, p = .002 (véase tabla 17).

A continuación, la variable que se operacionalizó como independiente junto a la condición en los ANOVAs de estereotipia y prejuicio fue la autoestima explícita. Puesto que la amplitud y desviación típica de la distribución de puntuaciones en la Escala de Rosenberg fueron notables (la amplitud osciló entre X = 2.30 y X = 9.00; M = 6.51, DT = 1.37), ésta fue dividida en tres subgrupos tomando como punto de corte los perceptiles 33.33 ($X_{P33.33}$ = 6.10) y 66.67 ($X_{P66.67}$ = 7.10). Los ANOVAs de dos factores intergrupo (autoestima explícita baja *vs.* autoestima explícita media *vs.* autoestima explícita alta; grupo control *vs.* grupo experimental) que tomaron como variables dependientes la estereotipia implícita y el prejuicio explícito no arrojaron ningún efecto significativo, pero sí lo hizo el ANOVA de prejuicio implícito, aunque únicamente se trató de un efecto tendencialmente significativo, y de pequeño tamaño, debido a la autoestima, F (2, 102) = 2.74, p = .069, η_p^2 = .051. La figura 78 sugiere la existencia de una tendencia al incremento del prejuicio en los segmentos de la autoestima que más se apartan de la media, aunque sólo se alcanza una diferencia tendencial entre la autoestima baja y media en la prueba de Tukey (p = .064), lo que implica que este resultado debe tomarse con mucha cautela.

La distribución de puntuaciones de autoestima implícita se tricotomizó de la misma forma que en el caso anterior ($X_{P33.33}$ = -.0871, $X_{P66.67}$ =.2813) para introducir esta variable como independiente en los tres ANOVAs de 3 (autoestima implícita baja *vs.* autoestima implícita media *vs.* autoestima implícita alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental). Pues bien, se hallaron efectos principales debidos a la autoestima en los ANOVAs de estereotipia implícita, F (2, 102) = 2.74, p = .070, η_p^2 = .051, y de prejuicio explícito, F (2, 102) = 4.07, p = .020, η_p^2 = .074. En la figura 79 se sugiere que habría que observar una ligera tendencia a la asociación estereotipada implícita en niveles medios y altos de autoestima *vs.* niveles bajos, aunque el tamaño del efecto es muy pequeño y no se llega a alcanzar significación en ninguna de las pruebas *post hoc*

de Tukey y Sheffé (p > .05), a pesar de que en el apartado anterior se constató la existencia de una correlación significativa entre autoestima implícita y estereotipia implícita, r = .22, p = .019 (véase tabla 17).

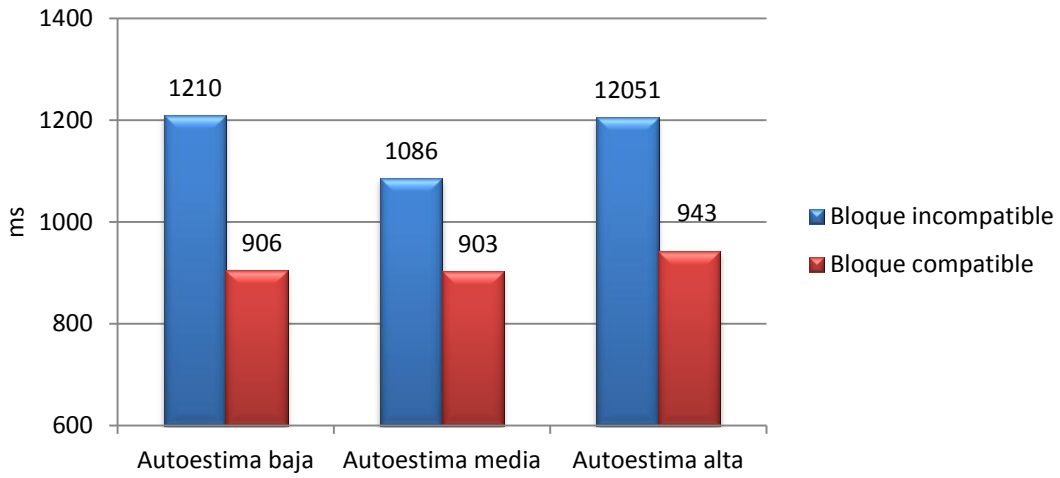


Figura 78. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en participantes con baja, media y alta autoestima explícita.

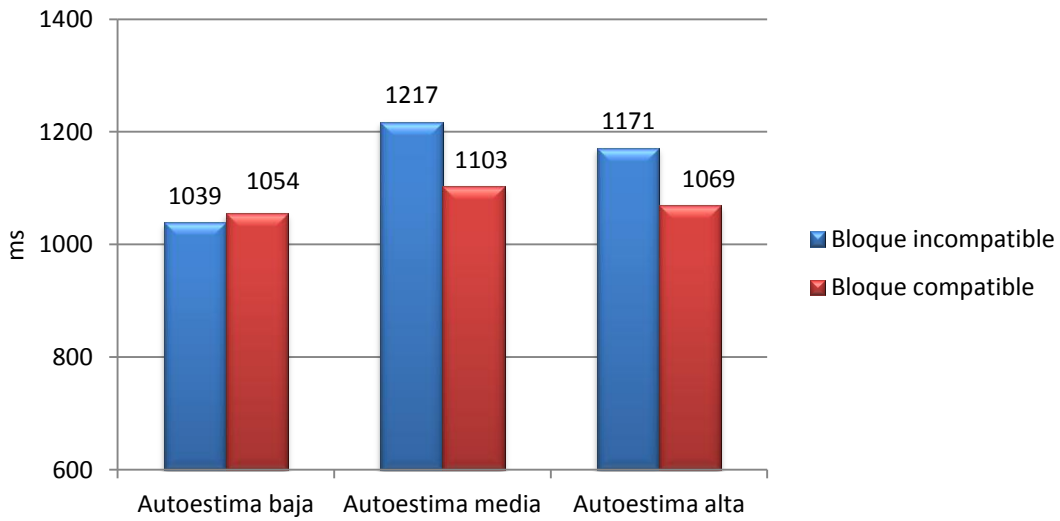


Figura 79. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta autoestima implícita.

En segundo lugar, en la figura 65 se observaba cómo iba disminuyendo el prejuicio explícito conforme iba aumentando la autoestima. Particularmente, las

pruebas *post hoc* de Tukey y Scheffé establecen que es posible verificar una diferencia en prejuicio explícito entre los participantes con autoestima implícita baja y alta que no se debe al azar ($p < .05$). La correlación significativa hallada entre ambas variables, aunque de pequeño tamaño, también apoyaba la existencia de esta relación, $r = -.19$, $p = .045$ (véase tabla 17). Hay que recordar, no obstante, que los tres grupos de autoestima puntuaron en niveles bajos de prejuicio.

Por último, las distribuciones de estereotipia y prejuicio se sometieron de nuevo a ANOVAs en los que se introdujeron como variables independientes, además de la condición experimental, los diez valores cuyos datos fueron obtenidos con la Escala de Schwartz (autodirección, poder, universalismo, benevolencia, logro, seguridad, estimulación, conformidad, tradición y hedonismo). Antes de estos análisis se dicotomizaron las distribuciones en cada uno de estos valores a partir de la mediana ($Med_{autodir} = 1.12$, $Med_{poder} = -2.29$, $Med_{univer} = 1.42$, $Med_{benev} = 1.08$, $Med_{logro} = -.37$, $Med_{segur} = -.75$, $Med_{estimu} = .92$, $Med_{confor} = -.58$, $Med_{tradic} = -1.62$, $Med_{hedon} = 1.08$), implementándose a continuación treinta ANOVAs, uno por cada valor y variable dependiente. En la tabla 20 se observan diez efectos –cinco de ellos alcanzan únicamente significación tendencial–. Siete de estos efectos son principales y se deben al valor introducido como variable independiente en el correspondiente ANOVA. Cinco de estos efectos guardan coherencia con las correlaciones entre los valores y las variables dependientes mostradas en la tabla 17. En estos casos, las diferencias entre las puntuaciones por encima y por debajo de la mediana adoptan el mismo sentido que las ya encontradas en las correlaciones: quienes puntúan más alto en autodirección y universalismo se caracterizan por niveles de prejuicio explícito más reducidos ($M_{>Med_auto} = 2.01$, $DT = 0.74$; $M_{>Med_univ} = 1.79$, $DT = 0.59$) que quienes puntúan más bajo en estos valores ($M_{<Med_auto} = 2.30$, $DT = 0.83$; $M_{<Med_univ} = 2.49$, $DT = 0.82$). Por el contrario, a quienes puntúan más alto en seguridad y tradición les corresponden unos niveles de prejuicio explícito más elevados ($M_{>Med_seg} = 2.26$, $DT = .84$; $M_{>Med_tra} = 2.32$, $DT = 0.75$), que a quienes se sitúan por debajo de la mediana en estos valores ($M_{<Med_seg} = 1.98$, $DT = .72$; $M_{<Med_tra} = 1.99$, $DT = 0.81$). Asimismo, quienes se sitúan por encima de la mediana en tradición puntúan más bajo en prejuicio implícito ($M_{>Med\text{-}tra} = .43$, $DT = 0.34$) que aquellos que están por encima de la mediana ($M_{<Med_tra} = .54$, $DT = 0.27$).

Adicionalmente, en dos ANOVAs a los que se sometieron las puntuaciones de estereotipia implícita y de prejuicio explícito se halló también un efecto principal debido al poder (véase tabla 20). Quienes puntúan por debajo de la mediana en este valor, relacionado con la importancia concedida a la búsqueda de prestigio y autoridad social, se caracterizan por un nivel más reducido de estereotipia implícita, $M_{<Med_pod}$ = .08, *DT* = 0.43, y de prejuicio explícito, $M_{<Med_pod}$ = 1.95, *DT* = 0.64, que quienes puntúan por encima de la mediana ($M_{>Med_pod}$ = .22, *DT* = .43; $M_{>Med_pod}$ = 2.36, *DT* = .89; respectivamente).

Más interesante para este estudio resultan los tres efectos debidos a la interacción de la conformidad y la condición sobre el prejuicio implícito, *F* (1, 104) = 4.58, *p* = .035, η_p^2 = .042, de la seguridad y la condición sobre el prejuicio explícito, *F* (1, 104) = 3.15, *p* = .079, η_p^2 = .029, y de la tradición y la condición sobre la estereotipia implícita, *F* (1, 104) = 2.96, *p* = .088, η_p^2 = .028. Ha de hacerse notar que los tres son valores de conservación. Pues bien, en relación con el primer efecto, el análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni) sólo arrojó una diferencia tendencialmente significativa entre el grupo experimental y el de control en el subgrupo de conformidad baja, *F* (1, 104) = 2.90, *p* = .092, η_p^2 = .027, siendo contraproducente el tratamiento en estos participantes. Las figuras 80 y 81 muestran la posibilidad de que la toma de perspectiva marque diferencias en los participantes que puntúan bajo en conformidad (i.e., en aquellos que no conceden importancia a la limitación de la propia conducta con el fin de no romper las normas sociales), elevando su nivel de prejuicio implícito. No obstante, se trata de un resultado que se formula con mucha cautela dadas las limitaciones del nivel de significación y del tamaño del efecto. Por otra parte, en el caso de los dos últimos efectos debidos a la interacción (seguridad x condición, y tradición x condición), ni siquiera se encontraron efectos simples significativos (ajuste de Bonferroni) cuando se analizó la posibilidad de que la toma de perspectiva hubiera tenido alguna incidencia en uno de los dos subgrupos de seguridad ($p > .10$), o en alguno de los dos subgrupos de tradición ($p > .10$).

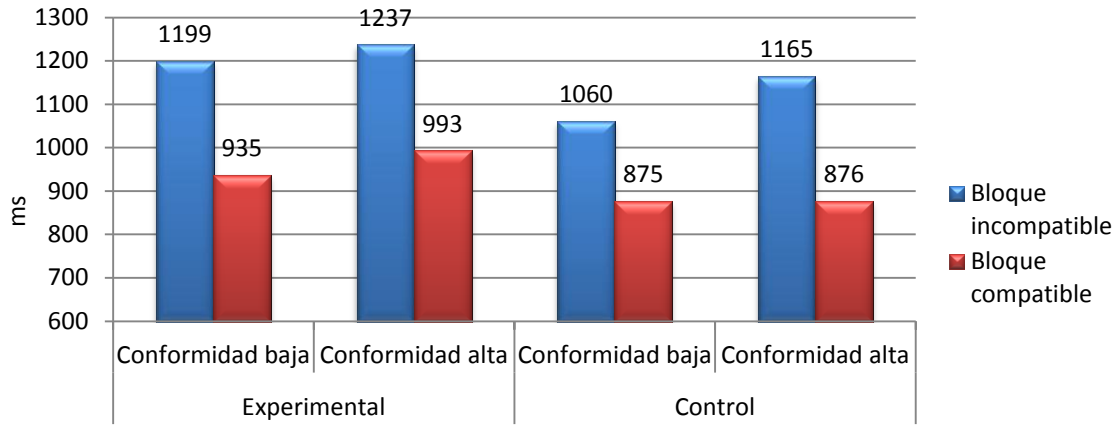


Figura 80. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio según grupo de toma de perspectiva y conformidad.

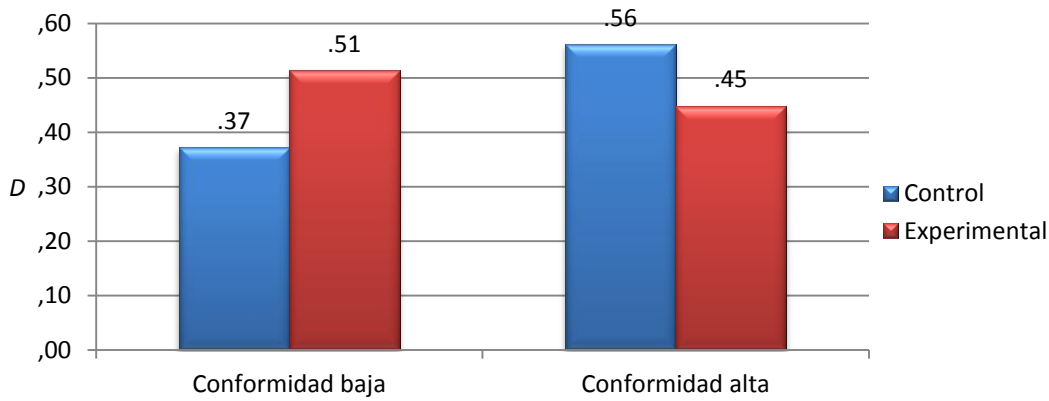


Figura 81. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio según grupo de toma de perspectiva y la conformidad.

La subhipótesis 4.1 predecía que las variables estudiadas podrían modular los efectos de la toma de perspectiva (manipulación clásica) sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito. Pues bien, la evidencia indica que cuatro de estas variables (la edad, la atribución, la amabilidad y la conformidad) han ejercido efectos moduladores sobre la relación de la toma de perspectiva con el sesgo intergrupal, aunque de forma débil –los efectos son tendencialmente significativos–. En lo que se refiere a la edad, la intervención de toma de perspectiva resultó efectiva en la reducción de la estereotipia implícita con el grupo de menor edad (18-20 años). En cuanto a la atribución diferencial, la intervención no tuvo ningún efecto sobre el prejuicio explícito entre los participantes con sesgo atribucional bajo, pero sí entre

quienes más atribuían el éxito del inmigrante a factores externos. En relación con la amabilidad, la toma de perspectiva podría haber tenido cierta efectividad en la reducción de la estereotipia implícita en el grupo de amabilidad alta. Por su parte, la posición de los participantes en el valor de conservación (conformidad) moduló la incidencia de la intervención sobre el prejuicio implícito, pero no en el sentido previsto, ya que la toma de perspectiva resultó ser contraproducente en los participantes que concedían escasa importancia a la conformidad.

Por otra parte, de los dieciocho efectos principales encontrados se destacarían cinco circunstancias. La primera se refiere al hecho de que doce de ellos toman el prejuicio explícito (Racismo Moderno) como variable dependiente. Particularmente, se trata de los efectos del género, el posicionamiento político, la apertura a la experiencia, la autocategorización exogrupal, la atribución, la autoestima implícita, la empatía, y los valores de autodirección, poder, universalismo, seguridad y tradición. En este grupo de variables están comprendidas todas las que en la sección de resultados relacionados con la hipótesis predictiva aparecían correlacionadas con el prejuicio explícito. Entre ellas, a la atribución diferencial le corresponde el mayor tamaño del efecto, seguida del valor de universalismo.

El segundo apunte relacionado con los efectos principales toma como foco el género. Mientras que las mujeres comparten aún menos que los hombres las actitudes racistas explícitas, en el caso del prejuicio implícito se invierte esta diferencia, manifestando ellas un nivel de prejuicio ligeramente superior al de ellos.

La tercera nota relacionada con los efectos principales se refiere a la autoestima explícita, la empatía y la atribución, que habían evidenciado su potencial modulador o mediacional en la investigación previa (Galinsky y Ku, 2004; Vescio et al., 2003). Sólo la atribución ha podido ser identificada como variable moduladora en este estudio. Sin embargo, su carácter mediacional, tal como Vescio et al. (2003) habían pronosticado, no ha sido corroborado, ya que la toma de perspectiva no explicó la variabilidad atribucional, t (106) = -.535, p = 594, ni tampoco lo hizo con la empatía, t (106) = 1.68, p = .096, aunque en este último caso se puede apuntar una tendencia que necesitaría réplica, M_{exper} = 4.93, DT = .90; $M_{control}$ = 4.63, DT = .98. No obstante, aunque globalmente a estas variables no se les pueda atribuir una notable capacidad moduladora o mediacional, cinco efectos hallados en los ANOVAs están

referidos a ellas, lo que sigue confirmándolas como relevantes en los ámbitos de la estereotipia y el prejuicio.

El cuarto apunte está referido a que es en los valores de conservación en los que se había detectado inicialmente alguna capacidad tendencialmente moduladora sobre la efectividad de la toma de perspectiva, si bien no ha podido establecerse finalmente ningún resultado claro. Resulta particularmente sorprendente el sentido del efecto modulador de la conformidad, pero esta variable ya no había correlacionado con el prejuicio implícito cuando se esperaba una asociación positiva con él.

Por último, un resultado que ha de resaltarse como significativo en relación con la potencialidad de la toma de perspectiva es que se ha demostrado que este tipo de estrategia es capaz de elevar la semejanza percibida entre los participantes y los miembros típicos de exogrupos. A pesar de que en la presentación de resultados de la hipótesis explicativa no pudieron confirmarse los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio y la estereotipia, la manipulación fue efectiva en distanciar al grupo experimental del de control en autocategorización. A su vez, cuando se introduce en el ANOVA la autocategorización exogrupal como independiente, se observan efectos sobre el prejuicio explícito, de tal manera que quienes se perciben como menos semejantes al exogrupo manifiestan un grado de racismo explícito mayor que quienes se perciben más próximos a grupos externos. La figura 82 muestra los coeficientes de regresión que vinculan las variables mencionadas, confirmando los resultados de los ANOVAs.

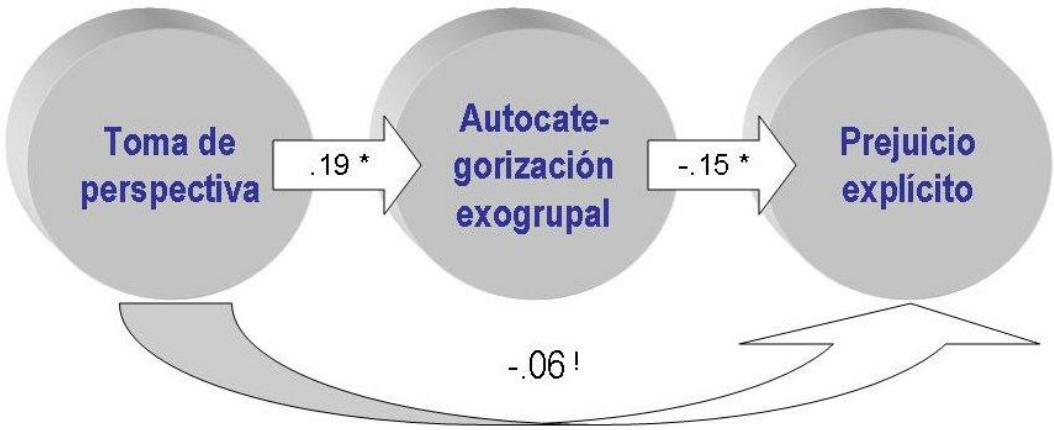


Figura 82. Mediación entre la toma de perspectiva y el prejuicio explícito.

Nota: Los índices numéricos son coeficientes beta estandarizados *(* p* < .05, ! n.s.).

CAPÍTULO 9

Estudio 2

9.1. Método

9.1.1. Diseño

9.1.2. Participantes

9.1.3. Instrumentos

9.1.4. Procedimiento

9.2. Resultados

9.2.1. Análisis preliminares

9.2.2. Resultados comprobatorios

El estudio 2 fue planteado como una semi-réplica del estudio 1. La diferencia más importante con éste consistió en la introducción de dos ligeras variantes en la manipulación clásica de toma de perspectiva de Adam Galinsky (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000). Concretamente, en primer lugar se trató de descartar la posible influencia de estímulos contextuales en la tarea del grupo experimental (contexto en el que se presentaba a la persona-estímulo marroquí en la fotografía de la manipulación). En segundo lugar, se cambió también la tarea del grupo de control porque, con participantes que se forman para una profesión social, es posible que la mera presentación de un miembro de un colectivo inmigrante suscite la toma de perspectiva aun cuando la instrucción no esté dirigida a la adopción de este enfoque. De hecho, en el estudio 1 se detectaron niveles medio-altos de empatía en ambos grupos (M_{exper} = 4.93, $M_{control}$ = 4.63), lo que podría haber estado condicionado por la tarea. Este cambio supone que el grupo de control del estudio 2 no es de tipo tradicional, sino que podría ser concebido como un segundo grupo experimental. La maximización de la varianza experimental exigió la implementación de esta variante, por lo que se mantendrá la denominación "control" para el grupo que no es sometido a la tarea de toma de perspectiva.

En la descripción del estudio, como ya se advirtió al final del capítulo 7, se omitirán contenidos redundantes con los del estudio anterior. Así, no se repetirá la información sobre los instrumentos, se abreviará la descripción del procedimiento, y no se duplicará la información sobre el procedimiento de preparación de los datos.

9.1. Método

9.1.1. Diseño

El diseño experimental fue una réplica del adoptado en el estudio anterior: postest con dos grupos –experimental y control–. De igual modo, los participantes fueron asignados aleatoriamente a ambos grupos. Como ya se ha indicado, se modificó la imagen de la persona, con respecto al estudio anterior, sobre la que el grupo experimental basaría su narración, intentando ponerse en su lugar (i.e., adoptando su punto de vista). En vez de una persona de origen marroquí en un contexto desfavorable, se utilizó sencillamente el rostro de un inmigrante marroquí.

Por otra parte, los participantes del grupo control debían describir una imagen familiar –la catedral de Burgos–. Tratándose de un objeto no social, se descartaba que la tarea pudiera suscitar, sin proponérselo, la toma de perspectiva, además de evitar también la activación de sentimientos empáticos.

Después de cumplimentar las tareas, se midieron en ambos grupos las variables dependientes y las que se esperaba que modulasen la relación entre la intervención y éstas. Fueron evaluadas las mismas variables que en el estudio 1, salvo la espiritualidad y la autoestima explícita por el nulo papel correlacional, predictivo y modulador que tuvieron en el estudio 1.

9.1.2. Participantes

En esta ocasión, la muestra estuvo constituida por 70 estudiantes de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Burgos, aunque finalmente se excluyeron los datos de dos participantes en el análisis debido a los errores cometidos al cumplimentar las pruebas. La muestra final estuvo integrada por 68 estudiantes con una edad media de 20.88 años (*DT* = 3.34), repartidos con bastante equidad por géneros (36 mujeres [52.9%] y 32 hombres [47.1%]).

De nuevo, ninguno de los participantes pertenecía al grupo minoritario hacia el que se iba a medir la estereotipia y el prejuicio (marroquíes). Así mismo, se utilizó el software estadístico SPSS para realizar la asignación aleatoria de los miembros de la muestra a los grupos experimental y control, y, dentro de cada uno de ellos, a cada uno de los dos órdenes en que se presentaban los bloques del IAT (compatible-incompatible e incompatible-compatible).

9.1.3. Instrumentos

Como ya se ha mencionado, se obtuvieron datos sobre los mismos constructos que fueron objeto de medida en el estudio 1, salvo sobre la espiritualidad y la autoestima explícita, utilizándose los mismos instrumentos estandarizados para medir la personalidad, los valores y el prejuicio explícito; pruebas *ad hoc* para medir la autocategorización (pertenencia y tipicidad), la empatía, la atribución y las variables sociodemográficas (género, edad y posicionamiento político); y el Test de Asociación Implícita (IAT), para evaluar los tres constructos implícitos (estereotipia, prejuicio y

autoestima). En el caso de los IATs se introdujo una ligera variante: puesto que, al eliminar dos variables, la batería de pruebas tenía una longitud un poco menor, esta vez se siguió la recomendación de Nosek et al. (2005) de ampliar el número de items del bloque 5 hasta 40 con el objeto de evitar un persistente efecto extraño debido al orden de la tarea.

La batería de medidas contó con soporte informático para recoger los datos, empleándose de nuevo el software DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft.

9.1.4. Procedimiento

El procedimiento seguido fue similar al del estudio 1, salvo en las variantes introducidas en la manipulación, a las que ya se ha hecho referencia. Una vez realizada la distribución aleatoria de los participantes entre los grupos experimental y control y, dentro de éstos, entre las dos condiciones relacionadas con el orden de los bloques de los IATs (compatible-incompatible e incompatible-compatible), los miembros de la muestra fueron citados por turnos en una sala de informática para completar la batería de pruebas en veinte puestos informáticos, repartidos equitativamente entre ambas condiciones y orden de los bloques.

Como en el estudio anterior, el experimentador hacía una presentación mínima de la tarea y se pedía a los participantes que pulsaran sobre la opción "OK" para empezar a cumplimentar la prueba. La primera pantalla de presentación (objetivo de la actividad) era idéntica a la del estudio 1 y, a continuación, se introducía ya la manipulación. En esta ocasión, en el caso del grupo de control, se presentaba la imagen de la catedral de Burgos con la siguiente instrucción:

> "Por favor, observa la imagen y describe el edificio que aparece en ella. Escribe con fluidez y no te detengas en pensar ni arreglar aquello que ya has escrito.
> Tienes tres minutos para describir la imagen en la hoja de papel que tienes al lado del teclado. Te avisaremos a través de la pantalla cuando se haya acabado el tiempo".

Figura 83. Imagen mostrada al grupo control (estudio 2).

Por su parte, la imagen que se presentaba al grupo experimental correspondía a la cara de un hombre marroquí, desprovista de contexto. La instrucción para el grupo experimental fue la siguiente:

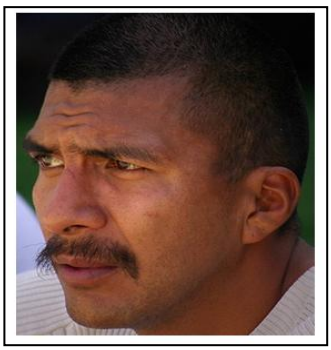


Figura 84. Imagen mostrada al grupo experimental (estudio 2).

"Por favor, ponte en la piel de la persona de la imagen e imagínate un día en la vida de esta persona. Intenta ver el mundo desde su prisma, desde su punto de vista. Intenta imaginarte cómo se puede sentir este inmigrante marroquí.

No hace falta que te lo pienses demasiado. No hay opiniones mejores ni peores; todas son igualmente válidas, útiles y necesarias. Escribe con fluidez y no te detengas en pensar ni arreglar aquello que ya has escrito.

Tienes tres minutos para ponerte en la piel de esta persona y escribir su historia en la hoja de papel que tienes al lado del teclado. Te avisaremos a través de la pantalla cuando se haya acabado el tiempo."

Tal como sucedía en el primer estudio, cuando los participantes ya habían leído las instrucciones, pulsaban la barra espaciadora y se les pedía que comenzaran a escribir durante un tiempo máximo de tres minutos. Una vez transcurrido este lapso, aparecía una pantalla parpadeante en la que se les informaba de que había finalizado su tiempo. Diez segundos después comenzaba la presentación de la serie de pantallas de instrucciones del IAT de estereotipia.

De nuevo, se cumplimentaron los instrumentos descritos en el apartado 8.1.3 –salvo los correspondientes a espiritualidad y autoestima explícita– en idéntico orden: 1) IAT de estereotipia; 2) IAT de prejuicio; 3) IAT de autoestima; 4) datos sociodemográficos: género, edad y posicionamiento político; 5) Neo-FFI: Extraversión, Apertura a la Experiencia y Amabilidad; 6) Cuestionario de Valores de Schwartz; 7) prueba de autocategorización con dos escalas: pertenencia y tipicidad; 8) Escala de Racismo Moderno de McConahay; 9) prueba de empatía; y 10) prueba de atribución. Cada uno de estos instrumentos iba precedido de una, dos o tres pantallas de instrucciones en la que se detallaba el procedimiento y el formato de respuesta.

Por último y tras la cumplimentación de la batería de pruebas, se mostraba una pantalla en la que se agradecía la colaboración prestada. Al igual que se hizo en el

primer experimento, cuando concluyó la sesión de recogida de datos, se informó a los participantes sobre la verdadera naturaleza del estudio en una sesión colectiva.

9.2. Resultados

9.2.1. Análisis preliminares

a) *Fiabilidad*

En primer lugar, se procedió a efectuar los análisis de fiabilidad de las pruebas *ad hoc*, contando con que en el estudio anterior ya se había verificado que una escala de autocategorización (pertenencia) no era suficientemente consistente.

A continuación, se señalan los coeficientes de consistencia interna hallados en la muestra de este segundo estudio. Dado que el método de las dos mitades resulta también habitual para el cálculo de la fiabilidad del IAT (Aberson y Haag, 2007; de Houwer y de Bruycker, 2007; Olson y Fazio, 2003; Slabbinck et al., 2011), además del coeficiente alpha de Cronbach se empleó este procedimiento para confirmar la consistencia del test.

- IAT Estereotipia: Alpha de Cronbach = .96; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .79.
- IAT Prejuicio: Alpha de Cronbach = .96; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .54;
- IAT Autoestima: Alpha de Cronbach = .95; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .90;
- Autocategorización:
    - Escala de pertenencia: Alpha de Cronbach = .35
    - Escala de tipicidad: Alpha de Cronbach = .51
- Empatía: Alpha de Cronbach = .87
- Atribución: Alpha de Cronbach = .61

De nuevo, los coeficientes atribuidos a los IATs son enormemente satisfactorios y sobrepasan ampliamente las estimaciones iniciales –salvo el coeficiente de Guttman del IAT de prejuicio, que rondaría el rango medio–.

En el caso de los cuatro coeficientes restantes de consistencia interna, el de empatía es muy satisfactorio, mientras que los de tipicidad y atribución son

moderados, y el de pertenencia, insatisfactorio. Se repite, por tanto, el patrón de fiabilidad ya identificado en el estudio 1 y, por consiguiente, se descartaron los datos de pertenencia en los análisis.

b) *Cálculo de puntuaciones individuales*

En lo que se refiere a la autocategorización (escala de tipicidad), el primer paso fue realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, para encontrar los factores subyacentes de la escala.

Tabla 22

Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicidad

	Factores			
En qué medida la persona típica de ese grupo se parece a ti	***Exogrupo negativo***	***Estereotipo masculino***	***Endogrupo cercano***	***Endogrupo ideal***
Jóvenes			.796	
Hombres		.913		
Deportistas			.548	
Estudiantes			.620	
Españoles				.828
Mayores	.618			
Mujeres		-.867		
Intelectuales				.557
Marroquíes	.911			
Inmigrantes	.913			
Eigenvalues	2.404	2.130	1.674	1.035
Varianza explicada	24.04%	21.30%	16.74%	10.35%

El análisis factorial muestra 4 factores que explican el 72.43% de la varianza (tabla 22):

1. El primer factor, denominado "Exogrupo negativo", está compuesto por los grupos de mayores, inmigrantes y marroquíes. Debido a las características específicas de los participantes, estos grupos son los que objetivamente se encuentran más alejados de la muestra.
2. El segundo factor, que denominaremos "Estereotipo masculino" está formado por los grupos de hombres (peso positivo) y mujeres (peso

negativo). La denominación se deriva del estereotipo social sesgado que idealiza el ser hombre en oposición al género femenino.

3. El tercer factor, llamado "Endogrupo cercano", integra los grupos de jóvenes, deportistas y estudiantes. Recordemos que los participantes son estudiantes universitarios con una edad media de, aproximadamente, 21 años.
4. El último factor se ha denominado "Endogrupo ideal", y en él confluyen los intelectuales y los españoles.

Finalmente, de acuerdo con el análisis factorial realizado, se calcularon cuatro puntuaciones individuales de autocategorización (exogrupo negativo, endogrupo cercano, estereotipo masculino y endogrupo ideal) promediando las puntuaciones en los items relacionados con cada factor.

En lo que se refiere a los IATs, se volvió a utilizar el algoritmo propuesto por Greenwald et al. (2003) para el cómputo de puntuaciones individuales (*D*). Por consiguiente, una vez que en la fase de preparación de los datos ya se habían eliminado los tiempos superiores a 10000 ms (solo se prescindió de cuatro latencias que representaban el 0.016% del total) sin haber identificado ningún participante con latencias inferiores a 300 ms en más del 10% de los items, se llevó a cabo el cálculo de la puntuación *D* teniendo en consideración las propuestas de Greenwald et al. (2003): 1) introducir los bloques de prácticas (3 y 6) en el cómputo de la puntuación *D*; 2) mantener en el análisis las latencias correspondientes a los dos primeros items de los bloques críticos; 3) computar las latencias de los errores sumando el tiempo de la respuesta errónea más el tiempo de la respuesta correcta que se requería a continuación: el mismo software DirectRT suma automáticamente ambos tiempos; 4) utilizar la transformación *D* en lugar de cualquier otra (e.g., los logaritmos de los tiempos, la razón inversa, la raíz cuadrada); y 5) eliminar los participantes con un porcentaje de respuestas rápidas (< 300 ms) por encima del 10% (como ya se ha advertido, ningún participante de la muestra fue identificado dentro de este supuesto).

Para el cálculo de las puntuaciones individuales en el resto de las pruebas se siguió el mismo procedimiento que en el estudio 1.

9.2.2. *Resultados comprobatorios*

a) *Resultados relacionados con la hipótesis preliminar*

La hipótesis preliminar se refería al hallazgo de posiciones estereotipadas y prejuiciosas en las medidas implícitas de sesgo, mientras que la Escala de Racismo Moderno no detectaría la evaluación sesgada hacia el colectivo marroquí. Los sesgos implícitos fueron comprobados utilizando tests *t* de un grupo (dos colas) sobre las puntuaciones estandarizadas *D*. De nuevo, las puntuaciones en estereotipia implícita difirieron claramente de 0, t (67) = 3.41, p = .001 (M = 0.17, DT = 0.42), alcanzando el tamaño del efecto una magnitud alta, r = .38. Las puntuaciones *D* de prejuicio fueron también significativamente mayores que 0, t (67) = 11.79, p < .001 (M = 0.46, DT = 0.32), correspondiendo a un tamaño del efecto de gran magnitud, r = .82. En el total de la muestra se observa una mayor preferencia por las asociaciones "español-activo" y "marroquí-reposado" que por las inversas, y lo mismo sucede con las asociaciones "español-bueno" y "marroquí-malo" con respecto a "español-malo" y "marroquí-bueno". Estos datos vuelven a confirmar que los tiempos medios de reacción fueron significativamente más cortos en el bloque compatible que en el incompatible en ambos IATs.

Era de esperar que, una vez más, la aparente distancia en el tamaño de los dos efectos supusiera una diferencia significativa entre el nivel de estereotipia y el de prejuicio, lo que pudo confirmarse, t (67) = -4.912, p < .001, con un tamaño grande del efecto, r = .51. La figura 85 muestra las latencias medias obtenidas en los bloques incompatible y compatible de estos dos IATs[110]. Se aprecia claramente que la diferencia entre los tiempos de ambos bloques es mayor en el IAT de prejuicio que en el de estereotipia, tal como se ha verificado con la prueba *t*.

Los niveles de estereotipia y de prejuicio implícitos se demostraron independientes, tal como lo confirmó la prueba de correlación entre las distribuciones *D* de ambas variables, r = .169, p = .168.

[110] Continuando con la línea iniciada en el primer experimento, y con fines de claridad, ocasionalmente se hará referencia en el texto, figuras y tablas a las latencias medias medidas en milisegundos. Sin embargo, ha de recordarse que las pruebas de hipótesis se realizan siempre sobre las puntuaciones estandarizadas *D*.

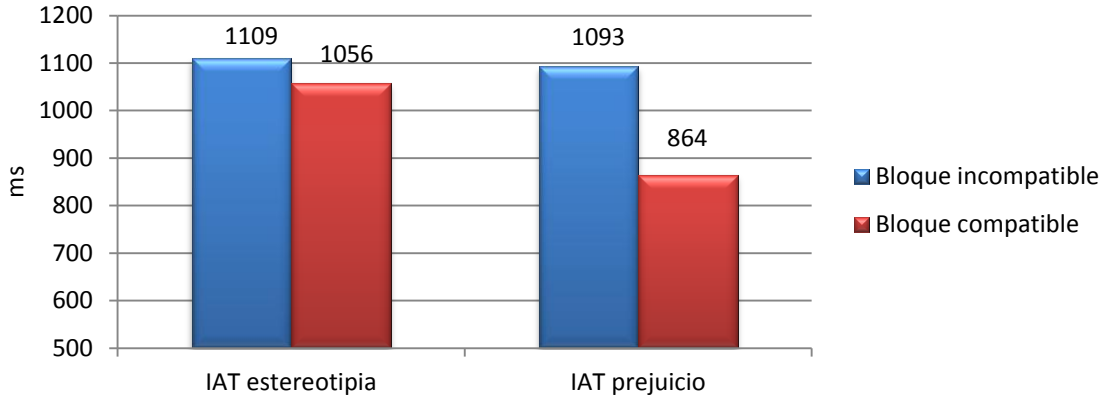


Figura 85. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio.

Respecto a la tercera variable dependiente del estudio, la media de prejuicio explícito (M = 2.62, DT = 0.98) estaría indicando un cierto desacuerdo con los enunciados que sostienen actitudes racistas (la escala empleada fue de 7 puntos: 1 = Nada de acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo; siendo 4 la media teórica). Es decir, mientras que a nivel implícito se verifica un nivel significativo de prejuicio, a nivel explícito se manifiesta un desacuerdo moderado con las posiciones racistas. Así mismo, no se demuestra asociación entre las puntuaciones D del IAT de prejuicio y las puntuaciones de Racismo Moderno, r = .13, p = .293.

Se replican, por consiguiente, los resultados del estudio 1 en la primera hipótesis general, siendo ésta corroborada en sus tes subhipótesis. Es decir, se ha detectado un sesgo significativo a nivel implícito, tanto cognitivo (hipótesis 1.1) como evaluativo (hipótesis 1.2), al tiempo que a nivel explícito, por el contrario, se ha identificado un cierto desacuerdo con las creencias estereotipadas explícitas sobre el colectivo marroquí (hipótesis 1.3).

b) *Resultados relacionados con la hipótesis explicativa*

La siguiente hipótesis general del estudio, en su subhipótesis 2.1, anticipaba que la toma de perspectiva rebajaría los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos, pero no los de prejuicio explícito. De nuevo y a diferencia de lo esperado, la toma de perspectiva no distanció al grupo experimental del de control, y no lo hizo ni en el

nivel de estereotipia implícita, t (66) = 1.13, p = .26, ni en el de prejuicio implícito, t (66) = -1.07, p = .29. Las latencias medias de respuesta en ambas condiciones y bloques de items, así como las puntuaciones medias estandarizadas por condición, pueden revisarse en las tablas 23 (estereotipia implícita) y 24 (prejuicio implícito). En las figuras 86 y 87 se observa con claridad que las diferencias entre ambos bloques, incompatible y compatible con la estereotipia y el prejuicio, son semejantes en los dos grupos, experimental y control.

Tabla 23

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		**Grupo Experimental**		**Total muestra**	
	Bloque incompatible	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**
Latencias						
M	1083.82	961.58	1133.83	1055.75	1108.82	1008.66
DT	278.95	249.46	332.15	239.97	305.45	247.51
Puntuaciones D						
M	0.22		0.12		0.17	
DT	0.41		0.42		0.42	

Tabla 24

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		**Grupo Experimental**		**Total muestra**	
	Bloque incompatible	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**	**Bloque incompatible**	**Bloque compatible**
Latencias						
M	1031.98	840.28	1153.90	888.31	1092.94	864.30
DT	253.84	182.78	303.09	183.29	284.17	183.27
Puntuaciones D						
M	0.42		0.50		0.46	
DT	0.34		0.30		0.32	

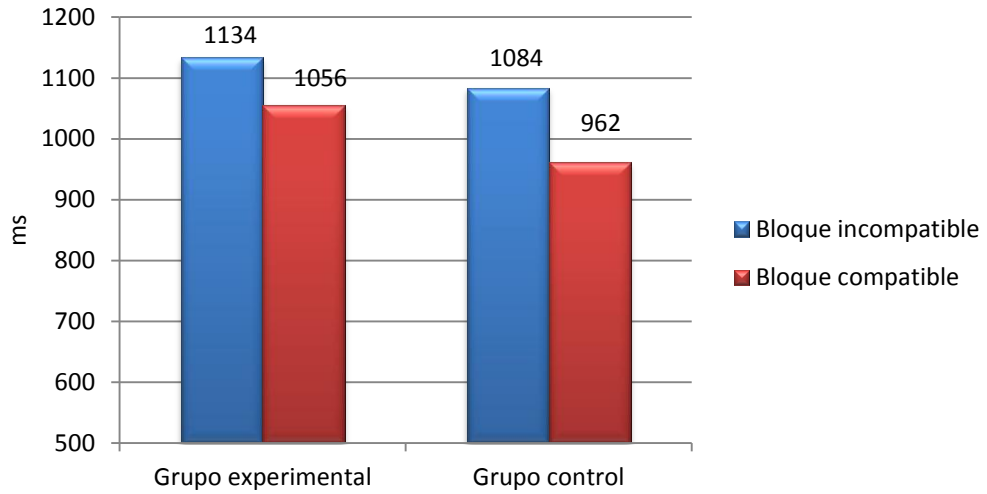


Figura 86. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental y control.

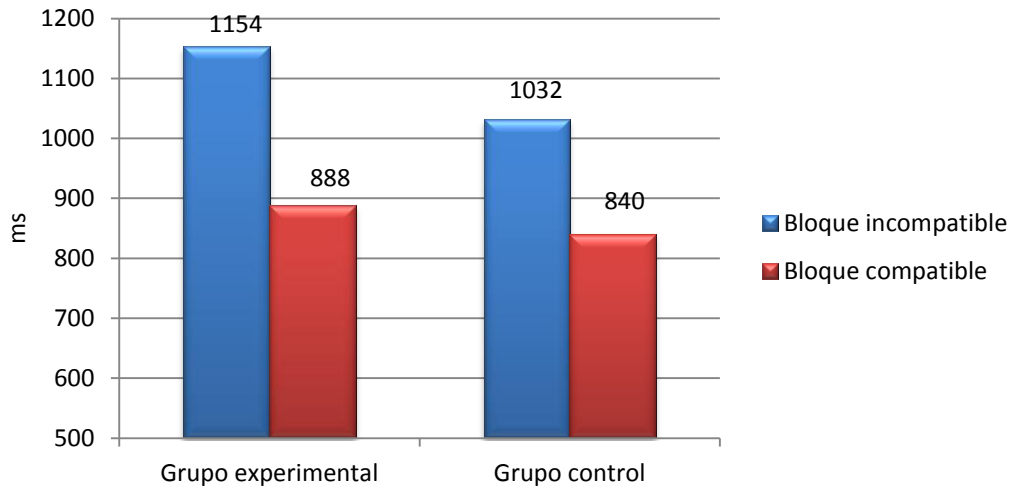


Figura 87. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental y control.

La toma de perspectiva tampoco explicó ninguna variación en el nivel de prejuicio explícito, t (66) = .056, p = .96 ($M_{control}$ = 2.62, DT = 0.95; M_{exper} = 2.63, DT = 1.04). Esto era previsible, ya que se había anticipado que el sesgo intergrupal declarado en la Escala de Racismo Moderno, tal como se pudo observar en el primer experimento, iba a ser muy reducido.

c) ***Resultados relacionados con la hipótesis predictiva***

La tercera hipótesis, en sus cuatro subhipótesis, predecía la correlación de las variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas con el sesgo intergrupal. Concretamente, se anticipa, de la misma forma que en el estudio anterior, una asociación negativa de distintas variables con la estereotipia y el prejuicio (la edad, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad, la semejanza percibida exogrupal [factor de autocategorización], la empatía, la autoestima implícita y los valores de apertura al cambio y autotrascendencia), y la correlación positiva de otras (el posicionamiento político la semejanza percibida endogrupal [factor de autocategorización]**,** la atribución diferencial y los valores de conservación). En la tabla 25 se presenta la matriz de correlaciones entre las variables dependientes y el resto de variables medidas. Entre los 69 coeficientes de correlación que se incluyen en la tabla, seis alcanzan significación ($p < .05$) (el 8.7%) (no entran en consideración, de momento, las correlaciones tendencialmente significativas). En cuatro de estas seis correlaciones está presente el prejuicio explícito (Racismo Moderno); en una de ellas, el prejuicio implícito; y en una última, la estereotipia implícita. Las cuatro variables que correlacionan con el prejuicio explícito ya demostraron su asociación con éste en el estudio 1: la apertura a la experiencia, la empatía, el universalismo y la tradición.

Además de los coeficientes significativos, se observa que diez correlaciones alcanzan significación tendencial, y entre éstas se encuentran dos que en el estudio anterior se confirmaron como tales con un error por debajo de $p = .05$ (la asociación del prejuicio explícito con el posicionamiento político y con la atribución diferencial). Es decir, en resumen se diría que se ha obtenido réplica de la relación del prejuicio explícito con la apertura a la experiencia, la empatía, el universalismo, la tradición, el posicionamiento político y la atribución diferencial. La valencia de todas estas correlaciones es coherente con la prevista en las hipótesis.

Por otra parte, de las dos correlaciones significativas que no habían sido evidenciadas en el estudio anterior, el coeficiente negativo que asocia la apertura a la experiencia con el prejuicio implícito también fue anticipado en las hipótesis, y únicamente la correlación negativa de la conformidad (valor de conservación) con la estereotipia implícita no encontraría explicación en el marco teórico previo.

Tabla 25

Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 68)

		Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito			Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito
Género	*Correlación*	-.072	.057	-.069	Autoestima Implícita	*Correlación*	-.019	.011	-.234
	Sig. (bilateral)	.557	.642	.575		*Sig. (bilateral)*	.877	.928	.055
Edad	*Correlación*	.197	.014	-.094	Autodirección	*Correlación*	-.128	-.065	-.145
	Sig. (bilateral)	.107	.912	.447		*Sig. (bilateral)*	.297	.598	.238
Posición política	*Correlación*	-.069	.078	.222	Poder	*Correlación*	-.069	.230	-199
	Sig. (bilateral)	.578	.526	.069		*Sig. (bilateral)*	.579	.060	.104
Extraversión	*Correlación*	-.023	.001	-.171	Universalismo	*Correlación*	.002	-.233	-.249
	Sig. (bilateral)	.851	.996	.164		*Sig. (bilateral)*	.987	.056	.041
Apertura a la Experiencia	*Correlación*	.082	-.271	-.274	Benevolencia	*Correlación*	-.034	.147	.002
	Sig. (bilateral)	.506	.025	.024		*Sig. (bilateral)*	.784	.231	.986
Amabilidad	*Correlación*	-.015	.072	-.104	Logro	*Correlación*	.047	.179	.026
	Sig. (bilateral)	.906	.561	.399		*Sig. (bilateral)*	.705	.144	.832
Autocategor. exogrupo negativo	*Correlación*	.235	-.017	-.145	Seguridad	*Correlación*	-.111	-.001	-.002
	Sig. (bilateral)	.054	.891	.239		*Sig. (bilateral)*	.366	.991	.986
Autocategor. estereo. masculino	*Correlación*	.231	.179	-.147	Estimulación	*Correlación*	.049	-.063	-.151
	Sig. (bilateral)	.058	.144	.233		*Sig. (bilateral)*	.691	.608	.219
Autocategor. endogrupo cercano	*Correlación*	-.133	.119	-.072	Conformidad	*Correlación*	-.259	-.058	.232
	Sig. (bilateral)	.280	.332	.559		*Sig. (bilateral)*	.033	.637	.057
Autocategor. endogrupo ideal	*Correlación*	.039	.179	.205	Tradición	*Correlación*	-212	.186	.291
	Sig. (bilateral)	.752	.144	.093		*Sig. (bilateral)*	.082	.128	.016
Atribución diferencial	*Correlación*	-.119	.201	.231	Hedonismo	*Correlación*	-.171	.020	-.078
	Sig. (bilateral)	.335	.100	.058		*Sig. (bilateral)*	.163	.872	.529
Empatía	*Correlación*	-.060	-.033	-.267					
	Sig. (bilateral)	.628	.790	.028					

Nota: Correlaciones significativas: $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial).

Revisemos más analíticamente las correlaciones significativas. En primer lugar, la apertura a la experiencia se asocia negativamente con el prejuicio, tanto con el implícito, $r = -.27$, $p = .025$, como con el explícito, $r = -.27$, $p = .024$, de tal forma que los niveles de sesgo evaluativo son más elevados en los participantes que puntúan bajo en este rasgo de personalidad (véanse las figuras 88 y 89). De acuerdo con este

sentido de la covariación, se encontró, en el caso del prejuicio implícito, una diferencia significativa en el ANOVA unifactorial (Apertura Alta *vs.* Apertura Media *vs.* Apertura baja), F (2, 65) = 3.95, p = .024, η_p^2 = .108, arrojando las pruebas *post hoc* diferencias significativas en prejuicio automático entre quienes puntuaban alto (por encima del percentil 66.67) y bajo en apertura (por debajo del percentil 33.33), $p < .05$ (véase figura 90). De la misma forma, en el ANOVA que tomó como variable dependiente el prejuicio explícito, el valor de F alcanza significación, F (2, 65) = 6.10, p = .004, η_p^2 = .158, revelando las pruebas *post hoc* la existencia de una diferencia significativa entre quienes puntúan alto y bajo en apertura por una parte, y bajo y en la franja media por otra, $p < .05$ (véase figura 91).

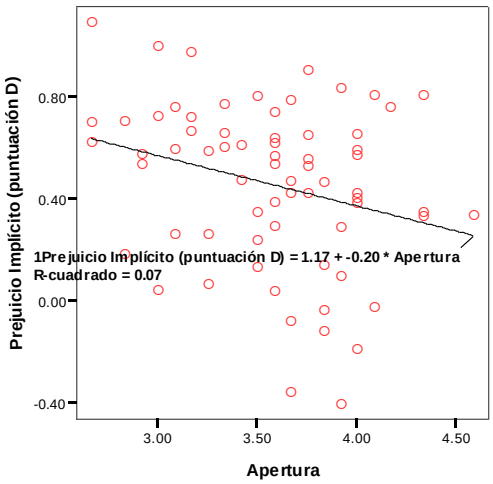


Figura 88. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la apertura a la experiencia.

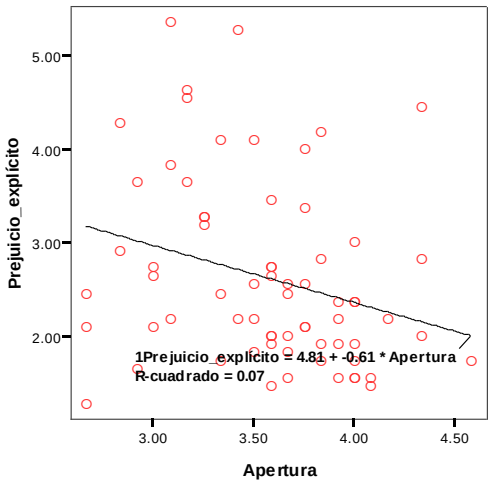


Figura 89. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia.

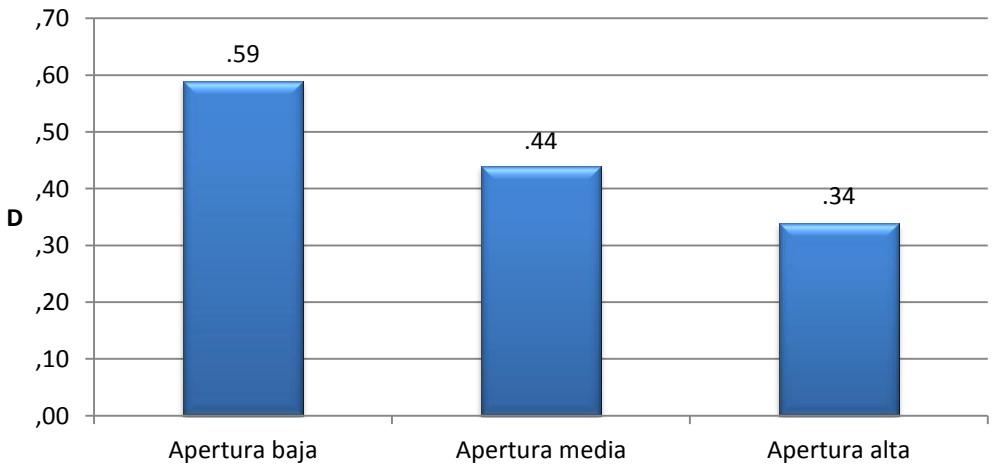


Figura 90. Puntuaciones medias D en el IAT de prejuicio en participantes que se sitúan en niveles bajos, medios y altos de Apertura a la Experiencia.

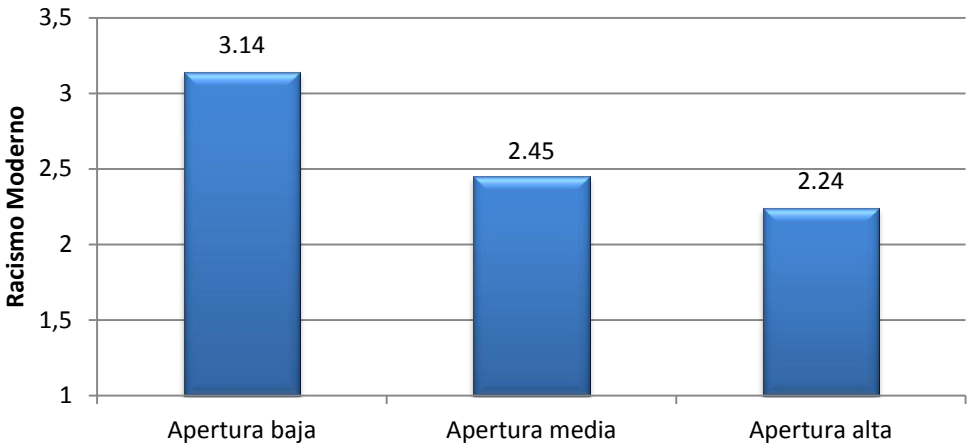


Figura 91. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos, medios y altos de Apertura a la Experiencia.

Una segunda variable que correlaciona con el prejuicio explícito en sentido negativo es la empatía, r = -.27, p = .003, de tal forma que quienes se caracterizan por elevados niveles de empatía puntúan más bajo en racismo que quienes tienen una escasa habilidad empática. En la siguiente figura[111] se observa la recta de regresión que, por no corresponder a una correlación de intensidad elevada, no posee una fuerte pendiente, como tampoco es elevado el coeficiente de determinación. No obstante, persiste la significación de la correlación.

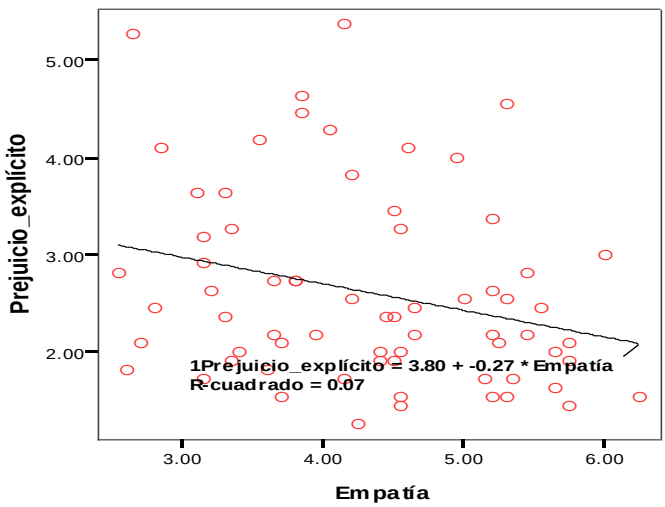


Figura 92. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía.

111 Como se comprobará en el siguiente apartado sobre los resultados relacionados con modulación, el ANOVA de 3 (empatía baja *vs.* empatía media *vs.* empatía alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental) no arroja un efecto principal debido a la empatía, por lo que, en el caso de esta variable, únicamente se incluirá el diagrama de dispersión con los resultados de la regresión.

Las tres variables restantes que correlacionan significativamente con el sesgo son tres valores de la Escala de Schwartz. Dos de ellos lo hacen con el prejuicio explícito: el universalismo, r = -.25, p = .004, y la tradición, r = .29, p = .002, mientras que la conformidad se asocia negativamente a la estereotipia implícita, r = -.26, p = .003 (véanse las figuras 93, 94 y 95). Los valores que correlacionan con el prejuicio explícito confirman las predicciones del marco teórico y los resultados previamente encontrados: los valores de conservación se hallan vinculados en sentido positivo con el racismo, mientras que los de auto-trascendencia lo hacen negativamente. Por su parte, en el caso del sesgo implícito se alcanza el mismo resultado que en el primer experimento: un mismo valor de conservación (la tradición en el primer experimento y la conformidad en el informe presente) puede correlacionar positivamente con el prejuicio explícito, pero negativamente con el sesgo automático. En el caso de la conformidad se observa una significación tendencial en la asociación positiva de la conformidad con el prejuicio explícito, r = .23, p = .06., mientras que, en el caso de la tradición, la correlación tendencialmente significativa se observa con la estereotipia implícita, r = -.21, p = .08[112].

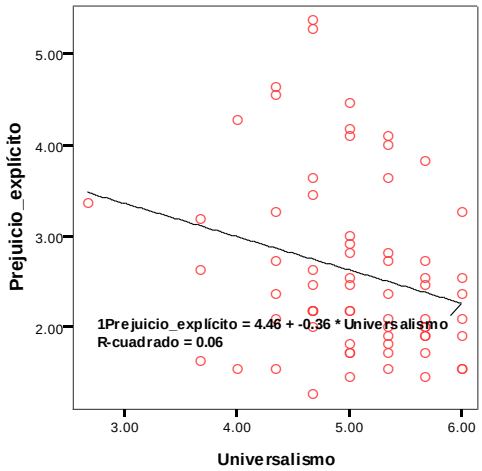


Figura 93. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el universalismo.

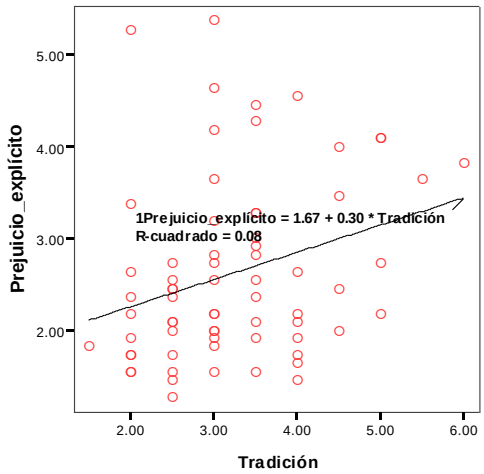


Figura 94. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la tradición.

112 No se presentarán ilustraciones de las correlaciones que únicamente alcanzan significación tendencial porque éstas se sitúan en un segundo plano en la interpretación de los resultados y en las conclusiones de la investigación (el umbral del error tipo I admisible sigue siendo, como fija el convencionalismo, p = .05). Se señalan, no obstante, los coeficientes tendencialmente significativos que son interpretables en el marco teórico de partida, por lo que tiene sentido que se indique la necesidad de que sigan siendo objeto de escrutinio empírico.

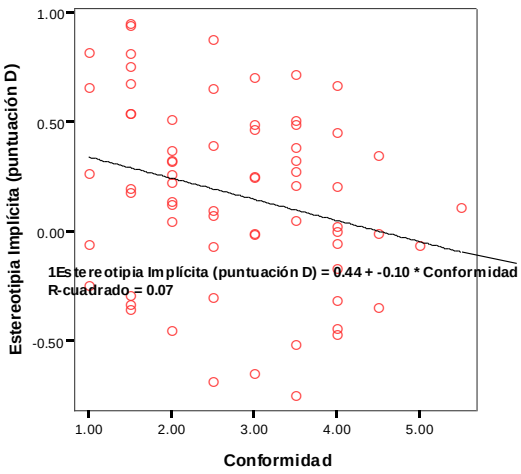


Figura 95. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la conformidad.

Los diagramas de barras (figuras 96, 97 y 98) muestran también el sentido de las correlaciones significativas ($p < .05$), que son coherentes con los efectos principales arrojados por los ANOVAs que más tarde se revisarán en el caso de estos valores (universalismo, tradición y conformidad).

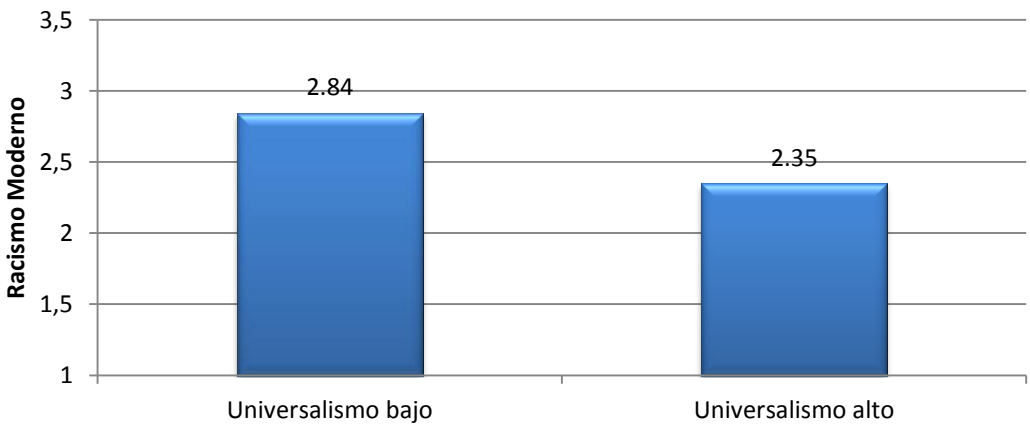


Figura 96. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de universalismo.

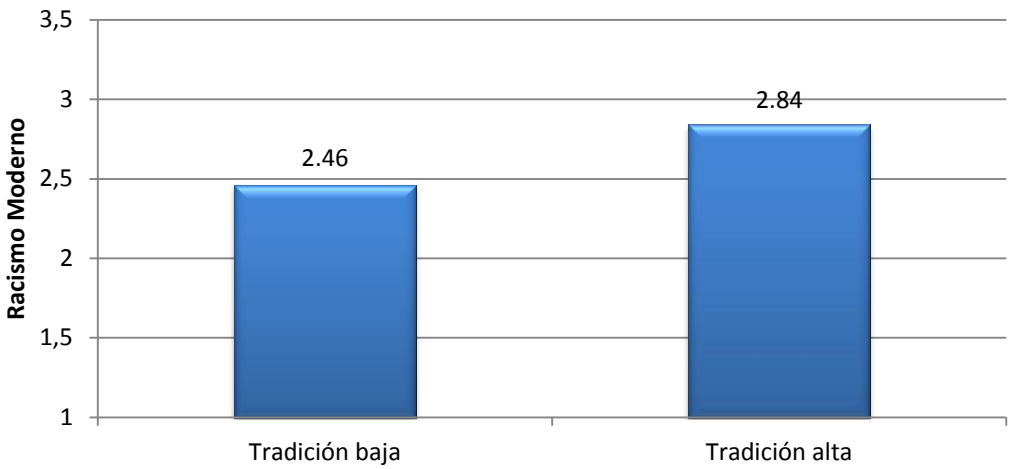


Figura 97. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de tradición.

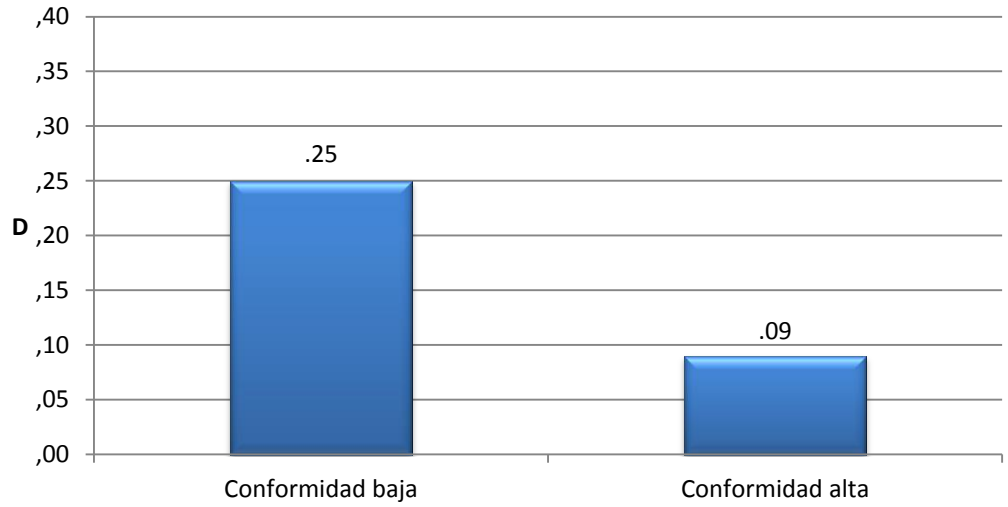


Figura 98. Puntuación media (D) en estereotipia implícita de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de conformidad.

Las cuatro variables que correlacionan con el prejuicio explícito fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, una vez revisada su relación lineal con el prejuicio en los correspondientes diagramas de dispersión. En el tercer y último paso, el modelo quedó configurado con tres predictores (véase tabla 26): el valor de tradición, β = .33, t = 3.05, p = .003, la empatía, β = -.30, t = -2.75, p = .008, y el valor de universalismo, β = -.29, t = -2.63, p = .011. Fue excluida, por tanto, por su escasa aportación al modelo, la apertura a la experiencia. No obstante, la variabilidad en las puntuaciones de prejuicio explícito que

es explicada por este modelo final es moderada, tal como refleja el coeficiente de determinación, R^2 = .25. Por otra parte, la comparación de las correlaciones de orden cero con las parciales, así como los estadísticos de colinealidad, no indican que haya ningún problema importante de dependencia entre los predictores (la tolerancia se aproxima a 1 y el factor de inflación de la varianza apenas pasa de 1 en todos los predictores). Uno de los índices de condición supera el valor de 15, y éste es el correspondiente al universalismo, IC = 22.88, aunque este tamaño junto con los indicadores antes expuestos no permiten concluir que exista un problema de colinealidad.

Tabla 26

Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión

	Modelo	**Coeficiente no estandarizado**		**Coeficiente estandarizado**			**Estadísticos de colinealidad**	
		B	**Error típ.**	β	***t***	***p***	**Tole-rancia**	**FIV**
1	(Constante)	1.668	.405		4.121	.000		
	Tradición	.297	.120	.291	2.473	.016	1.000	1.000
2	(Constante)	2.872	.616		4.662	.000		
	Tradición	.315	.116	.309	2.724	.008	.996	1.004
	Empatía	-.293	.116	-.286	-2.522	.014	.996	1.004
3	(Constante)	4.962	.989		5.020	.000		
	Tradición	.339	.111	.332	3.051	.003	.989	1.011
	Empatía	-.306	.111	-.299	-2.749	.008	.994	1.006
	Universalismo	-.420	.159	-.287	-2.635	.011	.992	1.008

Tratando de resumir los resultados de este apartado relevantes para la tercera hipótesis, se señalaría que se han confirmado parcialmente las subhipótesis 3.2. y 3.4, que predecían, respectivamente, la correlación de la personalidad y de diversas variables afectivas con el sesgo intergrupal. Concretamente, se ha evidenciado una relación negativa de la apertura a la experiencia, la empatía y un valor de autotrascendencia –el universalismo– con el prejuicio explícito (y también con el prejuicio implícito en el caso de la apertura). Por otra parte, se ha verificado la subhipótesis que predecía una relación positiva de la tradición (valor de conservación) con el prejuicio explícito. Junto a estas cuatro expectativas confirmadas, se ha hallado

una correlación que no estaría de acuerdo con la posición teórica dominante de partida –la asociación negativa entre la conformidad y la estereotipia implícita–, si bien se trata de un resultado coherente con el sentido de otras correlaciones en las que participan los constructos implícitos (significación tendencial de la correlación negativa del valor de tradición con la estereotipia implícita y, en el estudio 1, correlación significativa de valencia negativa de este mismo valor con el prejuicio implícito). El modelo predictivo del prejuicio explícito arrojado por el análisis de regresión reúne, como predictores más potentes, dos valores (universalismo y tradición) y la empatía. Tal como sucedió en el estudio 1, los valores y la empatía repiten como variables a tomar en consideración en la explicación de la variabilidad presente en las puntuaciones de prejuicio explícito.

d) *Resultados relacionados con la hipótesis moduladora*

La última hipótesis general predecía, en su subhipótesis 4.1, que las variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas podrían modular los efectos de la toma de perspectiva (manipulación clásica) sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito. En el caso de la empatía y la atribución, se replicarían los efectos moduladores y mediacionales ya evidenciados en la literatura. Esta expectativa, en definitiva, está anticipando el hallazgo de efectos debidos a la interacción entre la toma de perspectiva y las diferentes variables moduladoras sobre el prejuicio y la estereotipia. Si bien no se han hallado efectos principales de la manipulación experimental, es posible que los participantes situados en determinados niveles de algunas variables demuestren variaciones significativas en estereotipia y prejuicio.

La tabla 27 resume los resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo realizados para verificar la capacidad moduladora que las variables estudiadas pudieran tener en la efectividad de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos y sobre el prejuicio explícito. Las variables de valores, autocategorización, atribución y edad fueron dicotomizadas para incluirlas como independientes en los ANOVAs, mientras que el resto fueron tricotomizadas. A continuación, se destacarán los efectos encontrados y, posteriormente, se presentará un resumen global acerca de la confirmación de la hipótesis moduladora.

Tabla 27

Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

Variables independientes y efectos	***Estereotipia implícita***		***Prejuicio implícito***		***Prejuicio explícito***	
	***F*(g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F*(g.l.)**	***p* (η_p^2)**
Género x Condición						
Condición	1.324 (1, 64)	.254	1.203 (1, 64)	.277	.000 (1, 64)	.994
Género	.514 (1, 64)	.470	.347 (1, 64)	.558	.301 (1, 64)	.585
Interacción	.638 (1, 64)	.427	.116 (1, 64)	.735	.092 (1, 64)	.763
Edad x Condición						
Condición	.448 (1, 64)	.506	1.877 (1, 64)	.175	.067 (1, 64)	.796
Edad	1.656 (1, 64)	.203	1.163 (1, 64)	.285	1.087 (1, 64)	.301
Interacción	.2327 (1, 64)	.632	.401 (1, 64)	.529	.009 (1, 64)	.925
Posición política x Condición						
Condición	.924 (1, 62)	.340	3.394 (1, 62)	.070 (.052)	.461 (1, 62)	.500
Posic. política	.435 (2, 62)	.649	2.185 (2, 62)	.121	1.822 (2, 62)	.170
Interacción	.348 (2, 62)	.707	1.238 (2, 62)	.297	.662 (2, 62)	.519
Extraversión x Condición						
Condición	1.459 (1, 62)	.232	1.216 (1, 62)	.274	.234 (1, 62)	.630
Extraversión	.274 (2, 62)	.761	.555 (2, 62)	.577	1.348 (2, 62)	.267
Interacción	5.307 (2, 62)	.007 (.146)	1.030 (2, 62)	.363	1.080 (2, 62)	.346
Apertura x Condición						
Condición	.791 (1, 62)	.377	.632 (1, 62)	.430	.124 (1, 62)	.726
Apertura	3.116 (2, 62)	.051 (.091)	3.465 (2, 62)	.037 (.101)	5.947 (2, 62)	.004 (.161)
Interacción	.593 (2, 62)	.556	.946 (2, 62)	.394	.182 (2, 62)	.834
Amabilidad x Condición						
Condición	.914 (1, 62)	.343	1.486 (1, 62)	.227	.002 (1, 62)	.965
Amabilidad	1.532 (2, 62)	.224	.113 (2, 62)	.893	.176 (2, 62)	.839
Interacción	1.453 (2, 62)	.242	1.413 (2, 62)	.251	.074 (2, 62)	.929
Autocat.exogrupo- x Condición						
Condición	1.531 (1, 64)	.220	1.249 (1, 64)	.268	.011 (1, 64)	.918
Autocat. exo-	1.586 (1, 64)	.212	.667 (1, 64)	.417	1.454 (1, 64)	.232
Interacción	.259 (1, 64)	.613	.260 (1, 64)	.612	2.550 (1, 64)	.115
Autocat. ester. masc. x Condición						
Condición	.396 (1, 64)	.531	2.080 (1, 64)	.154	.198 (1, 64)	.658
Autocat. endo	.334 (1, 64)	.565	.742 (1, 64)	.392	.081 (1, 64)	.777
Interacción	1.697 (1, 64)	.197	1.922 (1, 64)	.170	1.137 (1, 64)	.290
Autocat. endo. cercano x Condición						
Condición	1.078 (1, 64)	.303	2.365 (1, 64)	.129	.000 (1, 64)	.988
Autocat. ester	.002 (1, 64)	.963	2.514 (1, 64)	.118	.000 (1, 64)	.983
Interacción	.448 (1, 64)	.506	2.738 (1, 64)	.103	.146 (1, 64)	.703
Autocat. endo. ideal x Condición						
Condición	1.656 (1, 64)	.203	.779 (1, 64)	.381	.011 (1, 64)	.915
Autocat. exo+	.323 (1, 64)	.572	.138 (1, 64)	.711	3.835 (1, 64)	.055 (.057)
Interacción	1.611 (1, 64)	.209	1.158 (1, 64)	.286	.543 (1, 64)	.464
Atribución x Condición						
Condición	1.237 (1, 64)	.270	1.000 (1, 64)	.321	.001 (1, 64)	.977
Atribución	.003 (1, 64)	.953	1.474 (1, 64)	.229	2.113 (1, 64)	.151
Interacción	.527 (1, 64)	.470	1.030 (1, 64)	.314	1.917 (1, 64)	.171

Nota: Correlaciones significativas: $p < .01$, $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial). En los casos en que el efecto alcanza significación, se señala el tamaño del mismo a continuación de *p*, situando entre paréntesis la eta parcial al cuadrado (η_p^2).

Tabla 27 *(continuación)*

Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

Variables independientes y efectos	***Estereotipia implícita***		***Prejuicio implícito***		***Prejuicio explícito***	
	***F*(g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	***F* (g.l.)**	***p* (η_p^2)**
Empatía x Condición						
Condición	1.493 (1, 62)	.226	1.238 (1, 62)	.270	.002 (1, 62)	.968
Empatía	.4430 (2, 62)	.644	.161 (2, 62)	.852	1.313 (2, 62)	.276
Interacción	4.687 (2, 62)	.013 (.131)	.452 (2, 62)	.639	2.475 (2, 62)	.092 (.074)
Autoestima explícita x Condición						
Condición	.967 (1, 62)	.329	1.155 (1, 62)	.287	.000 (1, 62)	.993
Autoestima Impl.	.929 (2, 62)	.400	.242 (2, 62)	.786	1.442 (2, 62)	.244
Interacción	.882 (2, 62)	.419	1.092 (2, 62)	.342	.379 (2, 62)	.686
Autodirección x Condición						
Condición	1.709 (1, 64)	.196	.807 (1, 64)	.372	.003 (1, 64)	.955
Autodirección	.884 (1, 64)	.351	.323 (1, 64)	.572	.000 (1, 64)	.985
Interacción	.063 (1, 64)	.801	.299 (1, 64)	.586	.000 (1, 64)	.997
Poder x Condición						
Condición	1.685 (1, 64)	.199	1.808 (1, 64)	.184	.042 (1, 64)	.839
Poder	.026 (1, 64)	.872	7.192 (1, 64)	.009 (.101)	.717 (1, 64)	.400
Interacción	3.029(1, 64)	.087 (.045)	.005 (1, 64)	.946	.717 (1, 64)	.400
Universalismo x Condición						
Condición	1.014 (1, 64)	.318	.997 (1, 64)	.322	.079 (1, 64)	.779
Universalismo	.475 (1, 64)	.493	.000 (1, 64)	.983	4.341 (1, 64)	.041 (.064)
Interacción	.012 (1, 64)	.912	.135 (1, 64)	.715	.619 (1, 64)	.434
Benevolencia x Condición						
Condición	1.907 (1, 64)	.172	1.481 (1, 64)	.228	.142 (1, 64)	.707
Benevolencia	.094 (1, 64)	.760	.318 (1, 64)	.575	.188 (1, 64)	.666
Interacción	1.176 (1, 64)	.282	.688 (1, 64)	.410	1.463 (1, 64)	.231
Logro x Condición						
Condición	1.538 (1, 64)	.219	1.259 (1, 64)	.266	.004 (1, 64)	.951
Logro	.013 (1, 64)	.909	.598 (1, 64)	.442	.568 (1, 64)	.454
Interacción	1.113 (1, 64)	.295	.172 (1, 64)	.680	1.436 (1, 64)	.235
Seguridad x Condición						
Condición	1.702 (1, 64)	.197	1.148 (1, 64)	.288	.070 (1, 64)	.792
Seguridad	.372 (1, 64)	.544	.048 (1, 64)	.827	.678 (1, 64)	.413
Interacción	.654 (1, 64)	.422	.242 (1, 64)	.625	.370 (1, 64)	.545
Estimulación x Condición						
Condición	1.262 (1, 64)	.266	1.132 (1, 64)	.291	.003 (1, 64)	.957
Estimulación	.487 (1, 64)	.488	.710 (1, 64)	.403	.131 (1, 64)	.719
Interacción	.703 (1, 64)	.405	.606 (1, 64)	.439	.020 (1, 64)	.887
Conformidad x Condición						
Condición	1.507 (1, 64)	.224	1.168 (1, 64)	.284	.032 (1, 64)	.859
Conformidad	2.733 (1, 64)	.103	.000 (1, 64)	.984	5.720 (1, 64)	.020 (.082)
Interacción	1.253 (1, 64)	.267	.601 (1, 64)	.441	2.868 (1, 64)	.095 (.043)
Tradición x Condición						
Condición	1.232 (1, 64)	.271	1.388 (1, 64)	.243	.003 (1, 64)	.958
Tradición	1.167 (1, 64)	.284	6.194 (1, 64)	.015 (.088)	2.410 (1, 64)	.125
Interacción	.353 (1, 64)	.554	.298 (1, 64)	.587	.641 (1, 64)	.426
Hedonismo x Condición						
Condición	1.416 (1, 64)	.239	1.002 (1, 64)	.321	.009 (1, 64)	.924
Hedonismo	.408 (1, 64)	.525	.192 (1, 64)	.663	.121 (1, 64)	.729
Interacción	.696 (1, 64)	.407	.637 (1, 64)	.428	.111 (1, 64)	.740

Nota: Correlaciones significativas: $p < .01$, $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial). En los casos en que el efecto alcanza significación, se señala el tamaño del mismo a continuación de *p*, situando entre paréntesis la eta parcial al cuadrado (η_p^2).

Únicamente en dos de los ANOVAs cuyos resultados se resumen en la tabla 27 se encontraron efectos debidos a la interacción ($p < .05$) –excluimos, de momento, tres efectos tendencialmente significativos–. El primero de ellos corresponde al ANOVA de 3 (empatía baja *vs.* empatía media *vs.* empatía alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental), siendo la estereotipia implícita la variable dependiente, F (2, 62) = 4.69, p = .013, η_p^2 = .131; y el segundo, al ANOVAs de 3 (extraversión baja *vs.* extraversión media *vs.* extraversión alta) x 2 (grupo control *vs.* grupo experimental), tomando también la estereotipia implícita como variable dependiente, F (2, 62) = 5.31, p = .007, η_p^2 = .146.

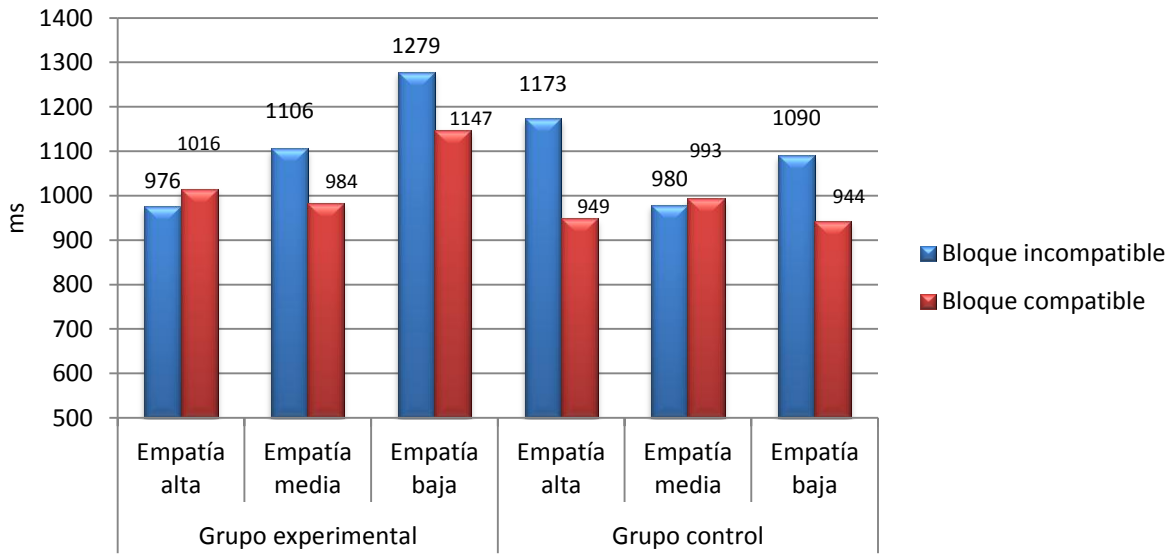


Figura 99. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta empatía en los grupos experimental y control.

Según se observa en la figura 99, la toma de perspectiva podría tender a invertir la diferencia entre las latencias de los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los participantes de alta capacidad empática. La figura 100 es aún más clara: las puntuaciones *D* evidencian que la toma de perspectiva beneficiaría especialmente a quienes son más empáticos. Con el objeto de confirmar estadísticamente estos fenómenos aparentes, se procedió a analizar los efectos simples (ajuste de Bonferroni) que siguieron al hallazgo de interacción en el ANOVA, comprobándose que la toma de perspectiva fue efectiva entre los participantes más empáticos, F (1, 62) = 7.08, p = .010, η_p^2 = .103, pero no entre los menos empáticos, F (1, 62) = 1.17, p = .283, ni entre los de empatía media, F (1, 62) = 2.63, p = .110.

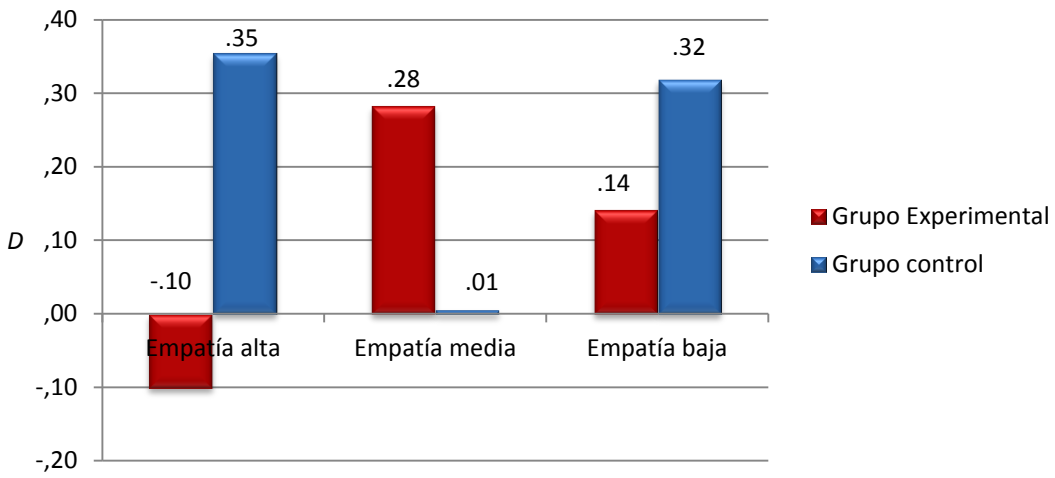


Figura 100. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta empatía en los grupos experimental y control.

En cuanto a la modulación ejercida por la extraversión, la figura 101 parece revelar que en niveles altos de este rasgo, la toma de perspectiva resulta contraproducente, mientras que en grados medios o bajos puede llegar a ser bastante eficaz. El análisis de los efectos simples confirma estas intuiciones, aunque el error tipo I es variable en los diferentes contrastes. El efecto contundente se obtiene en el grupo de extraversión media, en el que la toma de perspectiva se demostró como una estrategia significativamente eficaz, F (1, 62) = 4.67, p = .035, η_p^2 = .070. Entre los participantes escasamente extravertidos, el efecto alcanzó una significación meramente tendencial, F (1, 62) = 2.94, p = .092, η_p^2 = .045. Por último, en contra de lo esperado, la toma de perspectiva elevó la estereotipia implícita en los participantes más extravertidos, F (1, 62) = 3.98, p = .050, η_p^2 = .060.

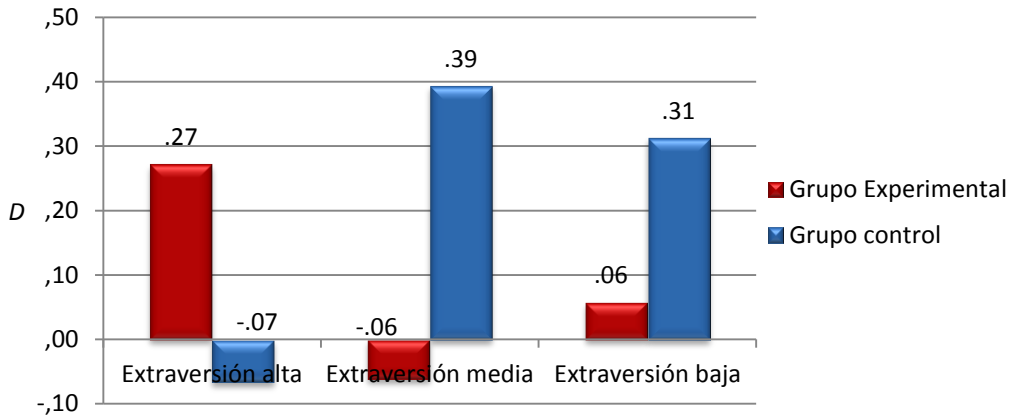


Figura 101. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta extraversión en los grupos experimental y control

La empatía podría modular también los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio explícito, según el efecto debido a la interacción arrojado por el ANOVA (tabla 27), aunque sólo alcanza significación tendencial, F (2, 62) = 2.47, p = .092, η_p^2 = .074. El análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni), no obstante, no arrojó diferencias significativas entre los grupos experimental y control en ninguno de los niveles de empatía (p > .10).

Otros dos efectos tendencialmente significativos están indicando la posibilidad de la actuación moduladora de dos variables: los valores de poder, F (1, 64) = 3.03, p = .087, η_p^2 = .045, y de conformidad, F (1, 64) = 2.87, p = .095, η_p^2 = .043. El primero de ellos regularía los efectos de la toma de perspectiva sobre la estereotipia implícita, mientras que el segundo lo haría sobre el prejuicio explícito. La figura 102 sugiere que la toma de perspectiva podría llegar a anular la estereotipia implícita en quienes más buscan el prestigio y la autoridad social (valor de poder). El análisis de los efectos simples confirma la diferencia entre los grupos experimental y control en aquellos participantes que puntúan alto en poder, F (1, 64) = 4.24, p = .044, η_p^2 = .062. En el caso de la conformidad, sin embargo, el análisis de los efectos simples no arrojó ningún valor estadísticamente significativo (p > .10).

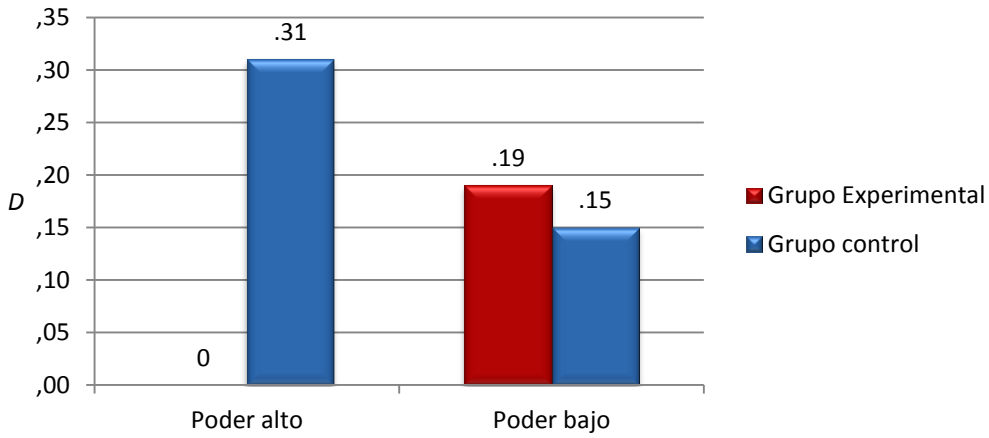


Figura 102. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes de los grupos experimental y control que se sitúan por encima y por debajo de la mediana en el valor de poder.

El resto de los efectos reflejados en la tabla 27 son principales debido a las variables que se hipotetizaban como moduladoras y que, en la mayoría de los casos, indican diferencias entre los grupos que son coherentes con el sentido de las correlaciones mostradas en la tabla 25.

La subhipótesis 4.1 planteaba que las variables estudiadas podrían modular los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito. Pues bien, la evidencia indica que sólo dos de estas variables (la empatía y la extraversión) han ejercido efectos moduladores claros sobre la relación de la toma de perspectiva con el sesgo intergrupal. En lo que se refiere a la empatía, la intervención de toma de perspectiva resultó efectiva en la reducción de la estereotipia implícita con los participantes de niveles empáticos altos. En cuanto a la extraversión, la intervención potenció la reducción de la estereotipia implícita en quienes se situaban en niveles medios y bajos de este rasgo, pero sucedió lo contrario en quienes se situaban en el tercio superior de la escala percentílica en extraversión.

La empatía y la atribución habían evidenciado su potencial modulador o mediacional en la investigación previa (Vescio et al., 2003), pero sólo la empatía ha podido ser identificada como variable moduladora en este estudio.

Por otra parte, ha sido un valor de auto-promoción (poder), y ninguno de apertura al cambio ni de auto-trascendencia, el que ha evidenciado tendencialmente su capacidad moduladora sobre la relación de la estrategia de toma de perspectiva con el sesgo intergrupal.

CAPÍTULO 10

Estudio 3

10.1. Método

10.1.1. Diseño

10.1.2. Participantes

10.1.3. Instrumentos

10.1.4. Procedimiento

10.2. Resultados

10.2.1. Análisis preliminares

10.2.2. Resultados comprobatorios

El estudio 3 introduce una modalidad de toma de perspectiva totalmente innovadora (*role playing*), por lo que ya no se plantea como réplica de los estudios anteriores (manipulación clásica), si bien mantiene las mismas medidas que en el estudio 1. Es decir, se contemplan nuevamente las dos variables descartadas en el estudio 2 (espiritualidad y autoestima explícita) por si ahora pudieran modular la efectividad de la nueva manipulación.

En la descripción del estudio, como ya se hizo en el experimento anterior, se omitirán contenidos redundantes. Así, no se repetirá la información sobre los instrumentos –estos fueron exactamente los mismos que los utilizados en el estudio 1–, se abreviará la descripción del procedimiento, y se omitirá asimismo la información sobre la preparación de los datos.

10.1. Método

10.1.1. Diseño

El experimento adoptó un diseño postest, pero, a diferencia de los anteriores, incluyó tres grupos –dos experimentales y uno de control–. Los participantes experimentales llevaron a cabo una puesta en escena siguiendo las pautas propias del *role playing* que ya fueron descritas en el capítulo 6. Por su parte, los participantes del grupo de control no desarrollaron ninguna tarea.

Después de la intervención se midieron las variables dependientes y las que se esperaba que modulasen la relación entre la manipulación y éstas.

10.1.2. Participantes

La muestra estuvo constituida por 78 estudiantes de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba con una edad media de 22.82 años (*DT* = 2.30), repartidos desigualmente por género: 56 mujeres (71.8%) y 22 hombres (28.2%). La composición inicial de la muestra coincidió con la final.

De igual forma que en los estudios anteriores, ninguno de los participantes pertenecía al grupo minoritario hacia el que se iba a medir la estereotipia y el prejuicio (marroquíes).

Una vez más y con la ayuda del software estadístico SPSS, los participantes fueron distribuidos aleatoria y equitativamente entre los tres grupos (experimentales y control) y, dentro de cada uno de ellos, entre los dos órdenes en que se presentaban los bloques del IAT (compatible-incompatible e incompatible-compatible).

10.1.3. Instrumentos

Se utilizaron, con fines de replicabilidad, los mismos instrumentos que en el experimento 1 para obtener los datos correspondientes a los diecisiete constructos que fueron objeto de medida (véase el apartado 8.1.3.)[113]. Con el objeto de materializar el soporte informático de todas las medidas, se empleó de nuevo el software DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft.

10.1.4. Procedimiento

Una vez asignados aleatoriamente los participantes a los grupos experimentales y de control, así como a los órdenes en que se presentarían los bloques de los IATs, los sujetos de cada grupo experimental fueron repartidos, también aleatoriamente, en siete subgrupos compuestos por cuatro miembros con objeto de desarrollar la tarea en la que se operacionalizó la manipulación experimental.

Todos los subgrupos de ambos grupos experimentales fueron citados en el laboratorio de investigación educativa, conforme a un calendario establecido previamente. Dicho laboratorio contaba con espacio suficiente para llevar a cabo una dinámica de *role playing* o desempeño de roles con cuatro participantes, así como equipamiento informático para implementar los tests correspondientes. Con cada grupo experimental se implementó una modalidad distinta de *role playing*:

1. *El primer grupo experimental* tuvo una composición de 28 participantes (19 mujeres y 9 hombres) repartidos en siete grupos, aunque hubo que eliminar el registro de dos de ellos (1 hombre y 1 mujer) por problemas de incompatibilidad del software instalado con el que ya contenía el equipo informático.

[113] Esta afirmación se mantiene con dos salvedades. La primera es que en el estudio 2, a diferencia de los estudios 1 y 3, no fueron medidas la espiritualidad y la autoestima explícita por los motivos ya mencionados en el capítulo 9. La segunda es que en este tercer estudio se mantuvo la recomendación de Nosek et al. (2005) de ampliar el número de items del bloque 5 hasta 40 con el objeto de evitar un persistente efecto extraño debido al orden de la tarea.

En cada sesión se le explicaba al grupo cómo se iba a desarrollar la actividad en su conjunto: 1) preparación del *role playing*; 2) ejecución de la actuación improvisada; 3) reflexión acerca de la actividad, y 4) implementación de las pruebas informatizadas. Respecto al objeto de estudio, éste no les fue revelado ni disfrazado, sino que, sencillamente, se les pidió que esperasen a una última sesión para ser informados.

En primer lugar, para la preparación de este *role playing*, el investigador contextualizaba la puesta en escena utilizando la historia de Najwa, una niña musulmana de 16 años, española de origen marroquí, que había reavivado en España –pocas semanas antes de la implementación de este experimento– la polémica sobre el uso del velo islámico. Dicha polémica se suscitó durante el curso académico 2009/2010 cuando el padre de Najwa, presidente del Centro Cultural Islámico de la localidad de Pozuelo de Alarcón, Mohamed Malha, denunció ante los medios de comunicación que el colegio local Camilo José Cela impedía que su hija entrara a clase ante el empeño de ella por seguir llevando su velo islámico.

Después de describir el contexto en el que se iba a desarrollar la acción, se pedía a los participantes que se repartieran los papeles, tomando la perspectiva de una familia marroquí, la familia de Najwa, intentando ponerse en su lugar (i.e., adoptando su punto de vista). De este modo, se repartieron los siguientes papeles: el padre de Najwa, la propia Nawja, su madre y su hermana.

Como actividad de preparación y para motivar a los participantes, se pidió al grupo, una vez repartidos los roles a desempeñar por cada componente, que describiesen, utilizando hasta diez adjetivos, las principales características que configuraban la personalidad del individuo a quien iban a interpretar. Así mismo, se les pidió que tratasen de tener en mente, durante su interpretación, las características de su personaje. También en ese momento se pidió permiso a los participantes para grabar la sesión. El pretexto de llevar a cabo un análisis cualitativo de sus interpretaciones en relación con las características de su personaje tenía como objeto incentivarles para que realmente intentasen acercarse a su personaje. Se dio a todos los participantes la consigna de adoptar el punto de vista del personaje que iban a interpretar, que tratasen de ponerse en su lugar, que actuasen como esa persona haría en el contexto que se iba a plantear.

Una vez definidos los personajes a interpretar por cada componente, se iniciaba una ronda de presentaciones basadas en dichos perfiles. En primer lugar, el investigador presentaba a una "*confederate*", una compañera que colaboró durante las siete sesiones de las que constó este experimento como auxiliar en la puesta en escena. La presentación que de ella se hizo, así como la consigna para su actuación, fue la misma para todos los grupos. Ella interpretaba el rol de la directora del centro que había dejado a la chica de origen marroquí fuera de las aulas, y que se encontraba reunida con la familia de dicha alumna al completo para comunicarles que, por normativa del centro, la alumna no podía asistir a clase vistiendo el pañuelo y que si persistía en su idea, sería expulsada. Respecto a la consigna para la colaboradora, el investigador principal únicamente le pedía que permitiera que los participantes fueran los protagonistas, es decir, que interviniese lo menos posible y que esgrimiera siempre el argumento de la dirección del centro frente a la chica marroquí ("no se puede entrar a clase con velo porque es una norma del centro").

Una vez que cada participante había presentado a su personaje, y ubicados todos en tiempo, espacio y contexto (se iba a escenificar una reunión de unos cinco minutos en el despacho de la directora, con el objeto de discutir el futuro de Najwa en el centro), daba comienzo la actividad de *role playing*.

Una vez transcurridos los cinco minutos de interacción verbal entre la colaboradora y los participantes, se pedía a éstos que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, así como que identificasen las dificultades que habían observado en el desarrollo de la actividad. Justo después de finalizar un pequeño debate de dos minutos en torno a las reflexiones de los participantes, se les pedía que cumplimentasen los tests en los ordenadores que ya se encontraban preparados en la misma sala.

Al finalizar se les agradecía su participación y se les citaba para la última reunión, en la que se les revelaría la verdadera naturaleza del estudio.

2. *En el segundo grupo experimental* se citó igualmente a los siete subgrupos en el laboratorio de investigación educativa. En total, tomaron parte en esta segunda manipulación 28 participantes (22 mujeres y 6 hombres) de los que hubo que descartar los datos de dos mujeres, debido también a problemas informáticos.

En este segundo grupo se siguió un esquema general idéntico al del experimento descrito anteriormente. En primer lugar, se le explicaba al grupo cómo se iba a desarrollar el conjunto de la sesión: 1) preparación del *role playing*; 2) ejecución del mismo; 3) reflexión aceca de la actividad; y 4) implementación de las pruebas informatizadas. Tal como se hizo en el experimento anterior, se explicó a los participantes que el objeto del estudio les sería revelado en una última sesión.

Respecto a la preparación del *role playing,* en esta ocasión, el investigador pidió a los participantes que escogieran un tema en el que una mitad del grupo estuviera en desacuerdo con la otra mitad de los participantes. Los temas escogidos giraron en torno a polémicas cotidianas: aborto, TV-basura, botellón, toros y tabaco. Los tres primeros temas fueron escogidos por un grupo cada uno, mientras que los dos últimos fueron seleccionados por dos grupos.

De este modo, una vez escogido el tema de "discusión", se informó a los participantes de que debían situarse en la postura opuesta a la suya en relación con la defensa del tema escogido. Es decir, la mitad de los participantes estarían a favor, por ejemplo, del tabaco –cuando en realidad estaban en contra– y la otra mitad de los participantes defenderían la postura contraría (en contra del tabaco) cuando su posición genuina era a favor, intentado así adoptar el punto de vista del colectivo que esgrimía argumentos con los que a priori no se veían identificados. De este modo, todos los participantes adoptaron una perspectiva contraria a la suya.

Al igual que en el experimento anteriormente descrito, se dio a todos los participantes la consigna de adoptar el punto de vista del personaje que se iba a interpretar, que tratasen de ponerse en su lugar, que actuasen como esa persona haría en el contexto que se iba a plantear. Pero a diferencia del experimento anterior, en esta ocasión se pidió a los sujetos que pensaran en una persona que conociesen, en lugar de un/a desconocido/a. De este modo, cada participante actuaría defendiendo una postura contraria a la suya en el tema escogido por el grupo, pero que coincidiera con la perspectiva de una persona conocida por el participante y que pensaba de modo opuesto a él o ella. Una vez elegida la persona que cumplía tal requisito, es decir, alguien conocido/a y que tuviera una postura contraria a ellos en el tema que iban a discutir, se les pedía que definiesen por escrito las características psicológicas principales de dicha persona. Por

último, tenían que presentar su personaje al resto de participantes basándose en las características recogidas, de modo que todos pudieran hacerse una idea de cómo podía transcurrir la discusión y valorasen dichas características a la hora de interactuar.

Antes de comenzar, al igual que en el experimento anterior, se les comunicó que la actividad sería grabada en vídeo y analizada posteriormente para comprobar si la interpretación realizada se ajustaba a las características atribuidas a dicho personaje. La última instrucción, antes de comenzar la puesta en escena, fue pedir a los participantes que escogieran el contexto y comienzo de la acción. Una vez hecho esto, se les daban cinco minutos para que interpretasen los *roles* que ellos mismos habían definido.

Tras los cinco minutos de la actividad interactiva, se pedía a los participantes que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, así como que identificasen las dificultades que habían observado en el desarrollo de la actividad. Al igual que en el primer experimento, justo después de finalizar la improvisada actuación, se iniciaba un pequeño debate de dos minutos en torno a las reflexiones de los participantes. Por último, se les pedía que cumplimentasen la batería de tests en los ordenadores, que ya se encontraban preparados en la misma sala.

Al finalizar se les agradecía su participación y se les citaba para la última reunión, en la que se les revelaría la verdadera naturaleza del estudio.

Los miembros del grupo de control no fueron sometidos a ningún tipo de tarea manipulativa, sino únicamente a la medida, que fue llevada a cabo en el aula de nuevas tecnologías de la Facultad de Ciencias de la Educación.

10.2. Resultados

10.2.1. *Análisis preliminares*

a) *Fiabilidad*

Entre los análisis preliminares se procedió al cálculo de la fiabilidad en las medidas *ad hoc*. Recordemos que las pruebas estandarizadas fueron seleccionadas precisamente por su validez y fiabilidad ampliamente acreditadas.

A continuación se señalan los coeficientes de consistencia interna resultantes.

- IAT Estereotipia: Alpha de Cronbach = .92; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .73.
- IAT Prejuicio: Alpha de Cronbach = .90; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .34;
- IAT Autoestima: Alpha de Cronbach = .88; Coeficiente de Guttman de las dos mitades = .63;
- Autocategorización:
  - Escala de pertenencia: Alpha de Cronbach = .14
  - Escala de tipicidad: Alpha de Cronbach = .57
- Empatía: Alpha de Cronbach = .90
- Atribución: Alpha de Cronbach = .17

Como referente, recordemos que la fiabilidad de las medidas implícitas suele encontrarse en el rango de .50 (Schneider, 2004), luego los coeficientes atribuidos a los IATs siguen mostrandose enormemente satisfactorios y sobrepasan ampliamente las estimaciones iniciales –salvo el coeficiente de las dos mitades en el IAT de prejuicio, que resulta insuficiente–.

En el caso de los cuatro coeficientes restantes de consistencia interna, el de empatía se considera muy satisfactorio; el de tipicidad (autocategorización) se podría etiquetar como moderado, pero aceptable; y, por último, los de pertenencia y atribución son muy bajos, por lo que los datos se descartarán de los análisis.

b) ***Cálculo de puntuaciones individuales***

En lo que se refiere a la autocategorización (escala de tipicidad), el primer paso fue realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax y normalización Kaiser, para encontrar los factores subyacentes de la escala.

Tabla 28

Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicidad

En qué medida la persona típica de ese grupo se parece a ti	**Factores**		
	Exogrupo negativo	***Estereotipo masculino***	***Endogrupo cercano***
Jóvenes			.880
Hombres		.868	
Deportistas		.750	
Estudiantes			.812
Españoles			.734
Mayores	.774		
Mujeres		-.829	
Intelectuales		.334	
Marroquíes	.899		
Inmigrantes	.915		
Eigenvalues	2.483	2.174	2.129
Varianza explicada	24.83%	21.74%	21.29%

El análisis factorial muestra 3 factores que son equivalentes a los tres primeros arrojados por el análisis de componentes principales en el estudio 2. En este caso, explican el 67.86% de la varianza (véase tabla 28):

1. El primer factor, denominado "Exogrupo negativo", está compuesto por los grupos de mayores, inmigrantes y marroquíes. Debido a las características específicas de los participantes, estos grupos son los que objetivamente se encuentran más alejados de la muestra.
2. El segundo factor, que denominaremos "Estereotipo masculino" está formado por los grupos de hombres (peso positivo) y mujeres (peso negativo). La denominación se deriva del estereotipo social sesgado que idealiza el ser hombre en oposición al género femenino y, de manera coherente, se le asigna atributos tradicionalmente masculinos (deportistas, intelectuales).

3. El tercer factor, llamado "Endogrupo cercano", integra los grupos de jóvenes, estudiantes y españoles. Recordemos que los participantes son estudiantes matriculados en universidades españolas con una edad media de, aproximadamente, 23 años.

Finalmente, de acuerdo con el análisis factorial realizado, se calcularon tres puntuaciones individuales de autocategorización (exogrupo negativo, estereotipo masculino y endogrupo cercano), promediando las puntuaciones en los items relacionados con cada factor.

En lo que se refiere a los IATs, se volvió a utilizar el algoritmo propuesto por Greenwald et al. (2003) para el cómputo de puntuaciones individuales (*D*), una vez que, en la fase de preparación de los datos, ya se habían eliminado los tiempos superiores a 10000 ms (solo se eliminaron siete latencias que representaban el 0.025% del total) sin haber identificado ningún participante con latencias inferiores a 300 ms en más del 10% de los items.

Para el cálculo de las puntuaciones individuales en el resto de las pruebas se siguió el mismo procedimiento que en los dos estudios anteriores.

10.2.2. *Resultados comprobatorios*

a) *Resultados relacionados con la hipótesis preliminar*

A continuación se presentarán los resultados relevantes para la comprobación de las hipótesis formuladas. La primera de ellas se refería al hallazgo de posiciones estereotipadas y prejuiciosas en las medidas implícitas de sesgo, a diferencia de lo que sucedería con las explícitas, cuya evaluación no sería negativa hacia el colectivo representado. Los sesgos implícitos fueron comprobados utilizando tests *t* de un grupo (dos colas) sobre las puntuaciones estandarizadas *D*. Pues bien, las puntuaciones en estereotipia implícita difirieron sólo tendencialmente de 0, t (77) = 1.74, p = .085 (M = 0.09, DT = 0.43), alcanzando el tamaño del efecto una magnitud muy moderada, r = .19. Las puntuaciones *D* de prejuicio fueron significativamente mayores que 0, t (77) = 11.45, $p < .001$ (M = 0.47, DT = 0.36), correspondiendo a un tamaño del efecto de gran magnitud, r = .79. Luego en el total de esta muestra, como sucede en el conjunto de la serie, aparece una mayor preferencia por las asociaciones "español-activo" y "marroquí-reposado" que por las inversas, y lo mismo ocurre, pero en mayor medida,

con las asociaciones "español-bueno" y "marroquí-malo" con respecto a "español-malo" y "marroquí-bueno". Este dato vuelve a confirmar que los tiempos medios de reacción son más cortos en el bloque compatible que en el incompatible en ambos IATs.

La distancia en el tamaño de los dos efectos condujo al planteamiento de la posibilidad de una diferencia significativa entre el nivel de estereotipia y el de prejuicio, lo que pudo confirmarse, t (77) = -6.87, p < .001, con un tamaño grande del efecto, r = .62. La figura 103 muestra las latencias medias obtenidas en los bloques incompatible y compatible de estos dos IATs. Se aprecia claramente que la diferencia entre los tiempos de ambos bloques es mayor en el IAT de prejuicio que en el de estereotipia.

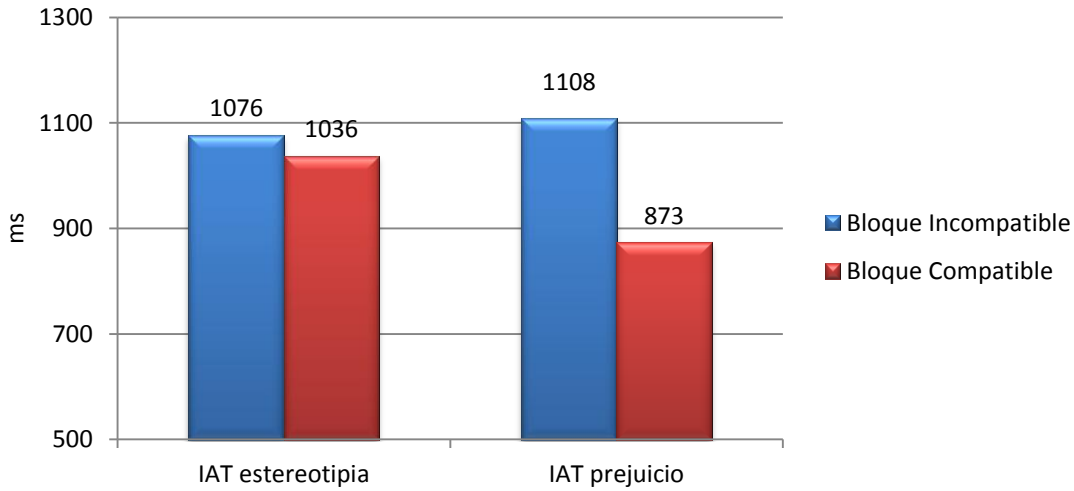


Figura 103. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio.

En este último estudio se encontró una correlación entre los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos que contradice la afirmación de Amodio y Devine (2006), r = .24, p = .037, si bien su intensidad es baja (5.76% de covariación común de las distribuciones de puntuaciones). Los resultados de los estudios anteriores, de acuerdo con la teoría previa, no anticipaban la asociación de ambos constructos. En todo caso, lo que se ha manifestado ahora es una correlación de magnitud muy

moderada, semejante a la que se ha encontrado en otras ocasiones entre la estereotipia y el prejuicio explícitos (Dovidio et al., 1996; Fiske, 2000; Schneider, 2004).

Por otra parte, se podría hipotetizar que el *role playing* ha provocado que los participantes aproximen, a partir de la interacción, sus esquemas cognitivos a sus actitudes de fuerte componente evaluativo. En decir, es posible que el *role playing* acerque los constructos de prejuicio y de estereotipia implícitos al inducir en una única intervención tanto la activación de las representaciones como de las evaluaciones afectivas coherentes con ellas, aproximándolas a un mismo plano. Si así fuera y la manipulación hubiera causado la correlación mencionada, ésta no se evidenciaría en el grupo control. Para comprobar esta subhipótesis *post hoc*, se procedió a verificar nuevamente la correlación entre los constructos implícitos, pero disociando el grupo control de los grupos experimentales. Pues bien, en el grupo de control no pudo demostrarse que el prejuicio implícito estuviese vinculado a la estereotipia implícita, $r = .15$, $p = .464$, mientras que en los grupos experimentales, tomados conjuntamente, se evidenció dicha relación, $r = .27$, $p = .05$.

En cuanto a la tercera variable dependiente del estudio, la media de prejuicio explícito ($M = 2.84$, $DT = 1.20$) estaría indicando un cierto desacuerdo con los enunciados que sostienen actitudes racistas (la escala empleada fue de 7 puntos: 1 = Nada de acuerdo; 7 = Totalmente de acuerdo; siendo 4 la media teórica). Es decir, mientras que a nivel implícito se demuestra un nivel significativo de prejuicio, a nivel explícito se manifiesta un desacuerdo moderado con las posiciones racistas. Por otra parte, no se evidencia asociación entre las puntuaciones *D* del IAT de prejuicio y las puntuaciones de racismo moderno, $r = .17$, $p = .138$. Los resultados avalan de nuevo la afirmación de que las medidas implícitas y explícitas del sesgo intergrupal miden constructos diferentes (Aberson y Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). En esta ocasión se consideró posible que, tal como muestra el metaanálisis de Hoffman, Garownski, Gschwedner, Le y Smith (2005) del que informa Olson (2009), un aumento en la medida del IAT de sesgo se correspondiera con un aumento en el grado auto-informado del mismo, en la misma medida en que dichos informes se realizan de modo más espontáneo y, por tanto, acerca de procesos más automáticos. Sumando a este fenómeno, como sugiere Olson, el elemento de sensibilidad social de Nosek (2005), la correlación entre prejuicio implícito y explícito

se transformaría en una cuestión de cuándo; es decir, para que las medidas implícitas y explícitas aumenten su correlación sólo es necesario que se den las condiciones adecuadas.

Las tres subhipótesis de la primera hipótesis general quedan, por consiguiente, básicamente corroboradas en este tercer estudio. Es decir, se ha identificado un cierto desacuerdo con las creencias estereotipadas explícitas sobre el colectivo marroquí (hipótesis 1.3), al tiempo que a nivel implícito, por el contrario, se ha detectado un sesgo significativo, especialmente en el caso del prejuicio (hipótesis 1.2), y de manera tendencial en la estereotipia (hipótesis 1.2).

b) *Resultados relacionados con la hipótesis explicativa*

La siguiente hipótesis general del estudio anticipaba, en su subhipótesis 2.2, que la toma de perspectiva, manipulada a través de *role playing*, rebajaría los niveles de estereotipia y prejuicio implícitos (hipótesis 2.2.1 y 2.2.2, respectivamente), pero no los de prejuicio explícito (hipótesis 2.2.3). Pues bien, tomando la estereotipia implícita como variable dependiente, el ANOVA mostró que las diferencias entre los grupos no fueron significativas F (2, 75) = 0.06, p = .943. Sin embargo, en el caso del prejuicio implícito se alcanzó una significacion tendencial, F (2, 75) = 2.80, p = .067, η_p^2 = .069.

Las latencias medias de respuesta en las diferentes condiciones y bloques de items, así como las puntuaciones medias estandarizadas por condición, pueden revisarse en las tablas 29 (estereotipia implícita) y 30 (prejuicio implícito). Así mismo, en las figuras 104 y 105 se observan las latencias en ambos bloques, incompatible y compatible con la estereotipia y el prejuicio, en los distintos grupos, experimentales y control. Por último, la figura 106 muestra de una manera más intuitiva el efecto tendencial hallado.

Tabla 29

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimentales, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		***Grupo Experimental/ empatía***		***Grupo Experimental/ marroquí***		***Total muestra***	
	Bloque incomp.	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**
Latencias								
M	1112.54	1042.48	1076.08	1047.62	1040.72	1020.63	1076.45	1036.91
DT	327.54	273.09	215.38	230.62	194.47	220.07	251.08	239.47
Puntuaciones D								
M	0.11		0.08		0.07		0.09	
DT	0.45		0.54		0.30		0.44	

Tabla 30

Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimentales, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes

	Grupo Control		***Grupo Experimental/ empatía***		***Grupo Experimental/ marroquí***		***Total muestra***	
	Bloque incomp.	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**	**Bloque incomp.**	**Bloque comp.**
Latencias								
M	1116.07	856.33	1080.73	905.77	1129.39	856.88	1108.73	872.99
DT	267.10	168.06	257.91	174.48	257.83	218.79	258.40	187.45
Puntuaciones D								
M	0.52		0.34		0.56		0.47	
DT	0.33		0.42		0.32		0.36	

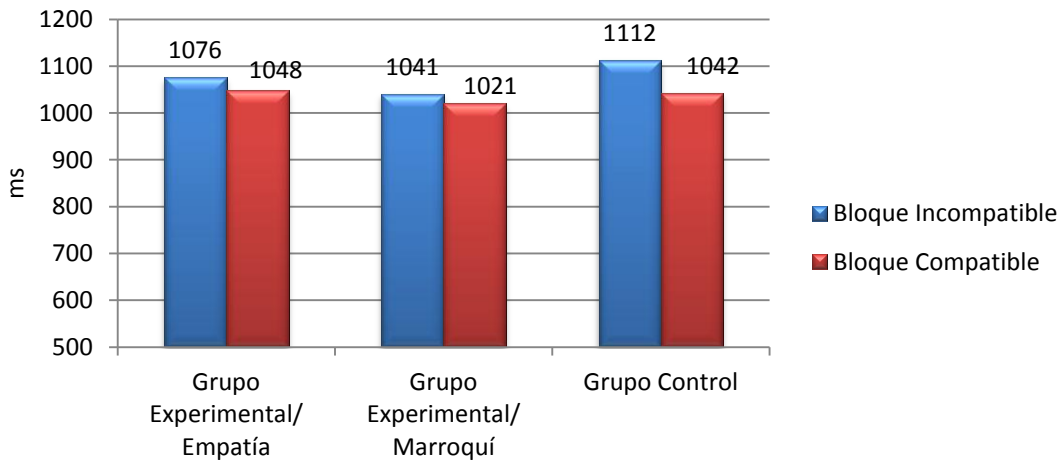


Figura 104. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimentales y control.

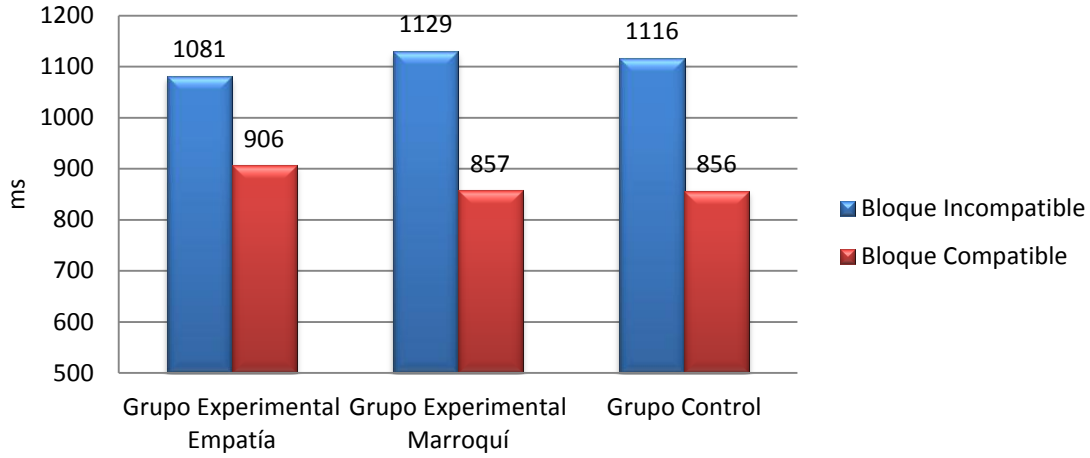


Figura 105. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimentales y control.

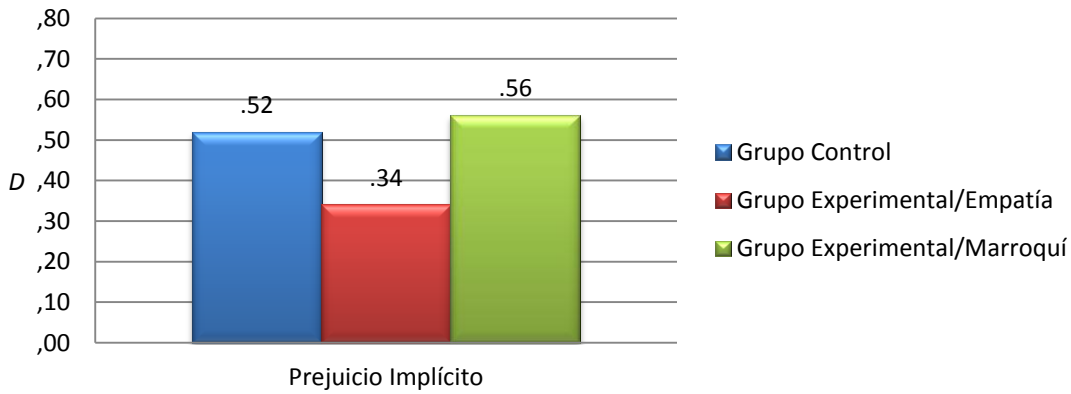


Figura 106. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio implícito en los grupos experimentales y control.

En las comparaciones múltiples del ANOVA de prejuicio implícito (tabla 31) se observa, asimismo, una diferencia significativa en la prueba de la diferencia mínima significativa de Tukey-Kramer (DMS) entre los grupos experimental/marroquí y experimental/empatía (p = .029), diferencias tendencialmente significativas entre estos mismos grupos en la prueba de la diferencia honestamente significativa (DHS) de Tukey (p = .073) y en la prueba de Bonferroni (p = .086), y una diferencia tendencialmente significativa entre el grupo de control y el experimental/empatía en la prueba DMS (p = .076). Puesto que la prueba de Bonferroni es más conservadora que la DHS, y ésta, a su vez, es más conservadora que la prueba DMS, lo cierto es que no podemos concluir nada de manera contundente, pero al menos deben contemplarse todos estos indicadores como indicios que apuntan hacia la posibilidad de que el *role*

playing en su modalidad de "empatía" pueda ser un tipo de intervención eficaz en la reducción del prejuicio implícito. Es decir, se hacen necesarias réplicas de este estudio con el objeto de comprobar la efectividad de esta estrategia.

Tabla 31

Comparaciones múltiples (pruebas de Tukey y Bonferroni) en el ANOVA de prejuicio implícito

Test	(I) grupo	(J) grupo	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	*p*
DMS	Control	Exp/Emp	.1785	.09914	.076
	Control	Exp/Marr	-.0427	.09914	.668
	Exp/Marr	Exp/Emp	.2211	.09914	.029
DHS de Tukey	Control	Exp/Emp	.1785	.09914	.177
	Control	Exp/Marr	-.0427	.09914	.903
	Exp/Marr	Exp/Emp	.2211	.09914	.073
Bonferroni	Control	Exp/Emp	.1785	.09914	.228
	Control	Exp/Marr	-.0427	.09914	1.000
	Exp/Marr	Exp/Emp	.2211	.09914	.086

Respecto al nivel de prejuicio explícito, tal como se esperaba, el *role playing* tampoco explicó ninguna variación, F (2, 75) = .554, p = .577. Ya se anticipó que, como en el resto de la serie, el sesgo intergrupal declarado en la Escala de Racismo Moderno iba a ser muy reducido, luego una intervención para reducirlo aún más no tendría efectividad. Como puede apreciarse en la siguiente figura, las medias de las puntuaciones de prejuicio explícito en los tres grupos se mantienen en niveles bajos.

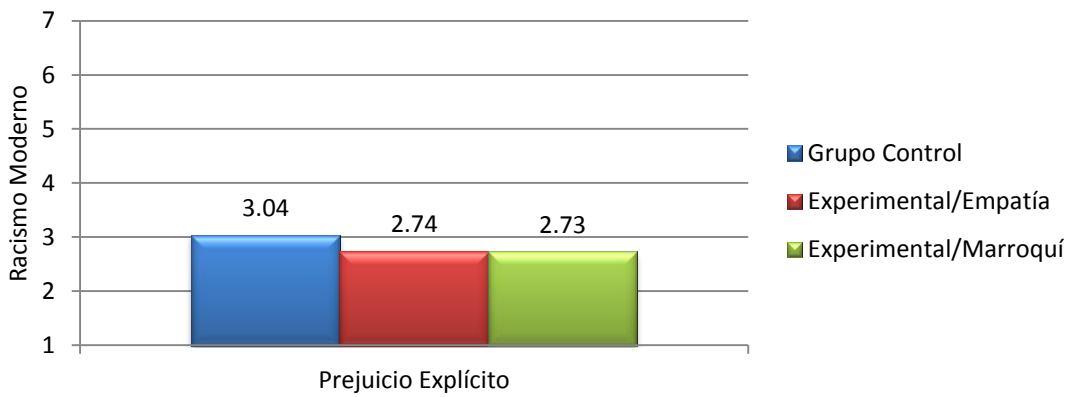


Figura 107. Puntuación media en prejuicio explícito por condición.

Globalmente, por tanto, se confirma la hipótesis 2.2.3 y se apunta una tendencia hacia la confirmación parcial de la subhipótesis 2.2.2 en relación con la eficacia de una de las modalidades de *role playing*/empatía en la reducción del prejuicio implícito.

c) *Resultados relacionados con la hipótesis predictiva*

La tercera hipótesis predecía la correlación de las variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas con el sesgo intergrupal. Concretamente, se anticipa una asociación negativa de distintas variables con la estereotipia y el prejuicio (la edad, la espiritualidad, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad, la semejanza percibida exogrupal [factor de autocategorización], la empatía, la autoestima explícita, la autoestima implícita y los valores de apertura al cambio y autotrascendencia), y la correlación positiva de otras (el posicionamiento político, la semejanza percibida endogrupal [factor de autocategorización], la atribución diferencial y los valores de conservación). En el análisis de este estudio descartaremos, entre las variables mencionadas, la atribución por no haber superado la prueba el umbral mínimo de fiabilidad. En la tabla 32 se presenta la matriz de correlaciones entre las variables dependientes y las 23 variables restantes medidas[114].

Entre los 69 coeficientes de correlación que se incluyen en la tabla, doce alcanzan significación ($p < .05$) (el 17.39%) (no entran en consideración, de momento, las correlaciones tendencialmente significativas). En nueve de estas doce correlaciones está presente el prejuicio explícito (Racismo Moderno); en dos de ellas, el prejuicio implícito; y en una, la estereotipia implícita. También se observan otras siete correlaciones que alcanzan una significación tendencial ($p < .10$). Una de ellas afecta a la estereotipia implícita, cuatro al prejuicio implícito y dos al prejuicio explícito.

[114] Ha de indicarse que de las 14 variables potencialmente moduladoras (sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas) que se presentaron en la tabla 7 (capítulo 8), se han excluido dos debido a la fabilidad limitada de los instrumentos de medida (la atribución y la autocategorización en su dimensión de pertenencia), y se ha desglosado el constructo "valores" en 10 variables, y la autocategorización (tipicidad) en otras tres variables. Todas estas operaciones dan como resultado las 23 variables que son analizadas en este apartado de resultados (relacionados con la hipótesis predictiva) y en el siguiente (hipótesis moduladora).

Tabla 32

Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 78)

		Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito			Estereotipia implícita	Prejuicio implícito	Prejuicio explícito
Género	*Correlación*	.062	.061	-.410	Autoestima Implícita	*Correlación*	.074	.218	.070
	Sig. (bilateral)	.592	.597	.000		*Sig. (bilateral)*	.519	.055	.545
Edad	*Correlación*	.056	-.051	-.012	Autodirección	*Correlación*	.114	.117	.277
	Sig. (bilateral)	.626	.655	.916		*Sig. (bilateral)*	.320	.309	.014
Posición política	*Correlación*	.076	.210	.461	Poder	*Correlación*	.036	.055	-.121
	Sig. (bilateral)	.507	.065	.000		*Sig. (bilateral)*	.752	.631	.292
Espiritualidad	*Correlación*	.136	-.146	-.116	Universalismo	*Correlación*	-.138	-.147	.026
	Sig. (bilateral)	.236	.204	.311		*Sig. (bilateral)*	.227	.198	.823
Extraversión	*Correlación*	.188	.027	-.079	Benevolencia	*Correlación*	.016	.268	.430
	Sig. (bilateral)	.099	.812	.492		*Sig. (bilateral)*	.892	.018	.000
Apertura a la Experiencia	*Correlación*	.186	-.260	-.324	Logro	*Correlación*	-.029	-.118	-.140
	Sig. (bilateral)	.103	.021	.004		*Sig. (bilateral)*	.800	.303	.223
Amabilidad	*Correlación*	.077	.086	-.290	Seguridad	*Correlación*	.015	-.126	-.124
	Sig. (bilateral)	.501	.455	.010		*Sig. (bilateral)*	.894	.273	.279
Autocategor. exogrupo negativo	*Correlación*	.171	-.060	-.131	Estimulación	*Correlación*	-.041	-.056	-.169
	Sig. (bilateral)	.134	.604	.252		*Sig. (bilateral)*	.724	.627	.140
Autocategor. estereo. masculino	*Correlación*	-.003	.011	.234	Conformidad	*Correlación*	-.098	.039	.220
	Sig. (bilateral)	.978	.923	.039		*Sig. (bilateral)*	.394	.732	.053
Autocategor. endogrupo cercano	*Correlación*	-.282	.069	.177	Tradición	*Correlación*	.059	.145	.198
	Sig. (bilateral)	.012	.549	.122		*Sig. (bilateral)*	.609	.206	.082
Empatía	*Correlación*	.147	-.194	-.294	Hedonismo	*Correlación*	.035	-.195	-.393
	Sig. (bilateral)	.199	.089	.009		*Sig. (bilateral)*	.761	.088	.000
Autoestima Explícita	*Correlación*	.044	-.102	.029					
	Sig. (bilateral)	.702	.374	.801					

Nota: Correlaciones significativas: $p < .01$. $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial).

Aunque sobre el género no se ha formulado una expectativa correlacional con una valencia concreta, se verificó su asociación con el sesgo, como ya se hizo en los estudios anteriores. Pues bien, la correlación biserial puntual con el prejuicio explícito alcanza significación, r_{bp} = -.410, $p < .001$, y, observando las medias de mujeres y varones (M_m = 2.53, DT = 1.05; M_v = 3.62, DT = 1.24), se verifica el sentido de la relación: es más probable encontrar puntuaciones más bajas entre las participantes que entre los participantes. Este resultado replica el obtenido en el estudio 1. En el

apartado siguiente se verificará de nuevo este resultado con pruebas de contraste de hipótesis.

Nueve variables adicionales correlacionan con el sesgo intergrupal. La primera de ellas es el posicionamiento político, que se asocia positivamente al prejuicio explícito r =.461, p < .001, y también, aunque de manera tendencialmente significativa, al prejuicio implícito r = .210, p = .065, de tal forma que cuanto más a la derecha del espectro político se sitúa el participante, mayor es su nivel de sesgo. El sentido de la asociación entre posicionamiento político y racismo moderno queda convenientemente ilustrado con el diagrama de dispersión correspondiente (figura 108)[115].

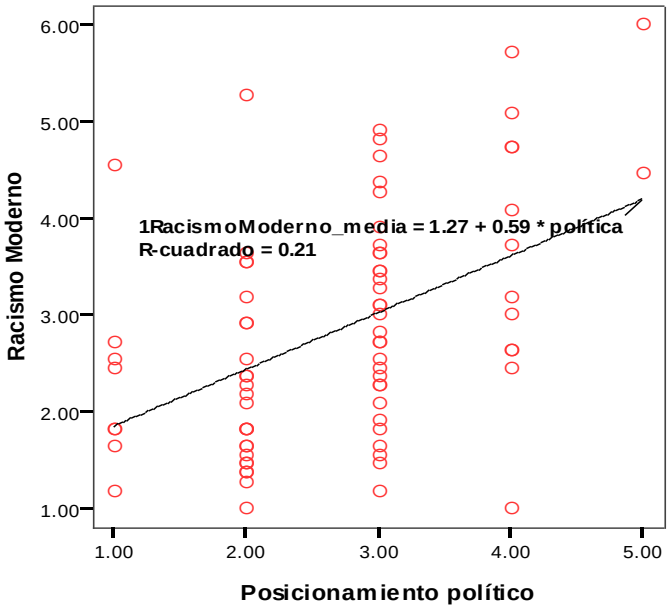


Figura 108. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el posicionamiento político.

De acuerdo con este sentido de la covariación, se encontró una diferencia significativa en la prueba *t* que contrastaba las medias en prejucio explícito de los participantes que se situaban a la izquierda y a la derecha del espectro político, t (76) =

[115] No se presentarán ilustraciones de las correlaciones que únicamente alcanzan significación tendencial porque éstas se sitúan en un segundo plano en la interpretación de los resultados y en las conclusiones de la investigación (el umbral del error tipo I admisible sigue siendo, como fija el convencionalismo, p = .05). Se señalan, no obstante, los coeficientes significativos tendencialmente porque en la mayoría de las ocasiones son interpretables en el marco teórico de partida, por lo que tiene sentido que se indique la necesidad de que continúen siendo objeto de escrutinio empírico.

-3.60, p = .001, r = .38, puntuando los primeros, como se observa en la figura 109, más bajo en prejuicio que los segundos, y alcanzando el efecto un tamaño considerable (el coeficiente r equivale, en la escala de Cohen, a d = .83). Sin embargo, la prueba que tomaba como variable dependiente el prejuicio implícito no alcanzó significación, t (76) = -1.41, p = .161.

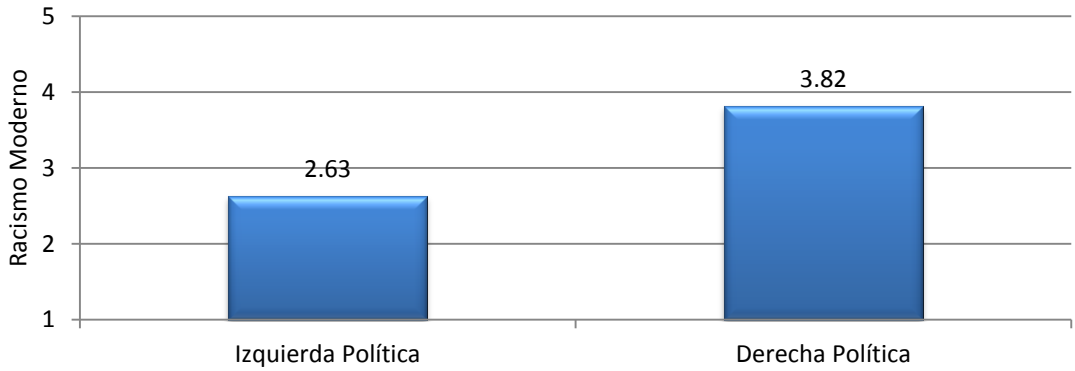


Figura 109. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan a izquierda o derecha del espectro político.

En cuanto a la apertura a la experiencia, encontramos una correlación negativa tanto en prejuicio implícito, r = -.260, p = .021, como explícito r = -.324, p =.004. Esto indica que cuanto mayor es la puntuación de los participantes en este rasgo, menor es su nivel de prejuicio (véanse los diagramas de dispersión en las figuras 110 y 111). En el caso del prejuicio explícito, se halló una diferencia tendencialmente significativa entre quienes puntuaban alto y bajo en apertura a la experiencia, t (76) = -1.84, p = .070, r = .21, mientras que no pudo rechazarse la hipótesis nula entre ambos grupos en lo referido a sus niveles de prejuicio explícito, t (76) = -1.34, p = .186. En la figura 112 se verifica lo ya anticipado por la correlación entre apertura y prejuicio explícito: quienes puntúan alto en apertura lo hacen más bajo en prejuicio que los participantes menos abiertos a la experiencia.

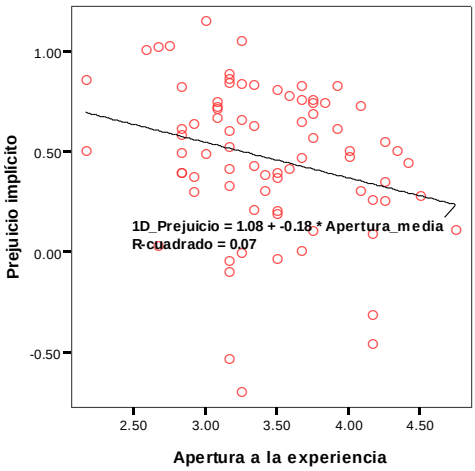


Figura 110. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la apertura a la experiencia.

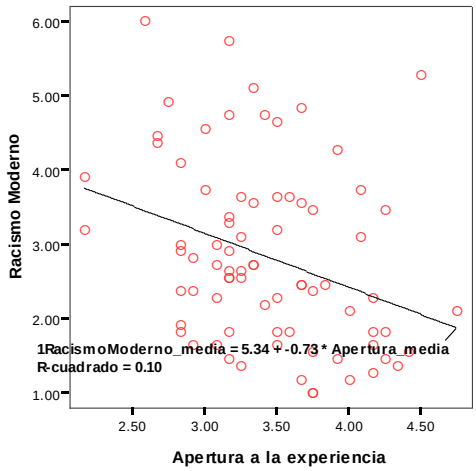


Figura 111. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia.

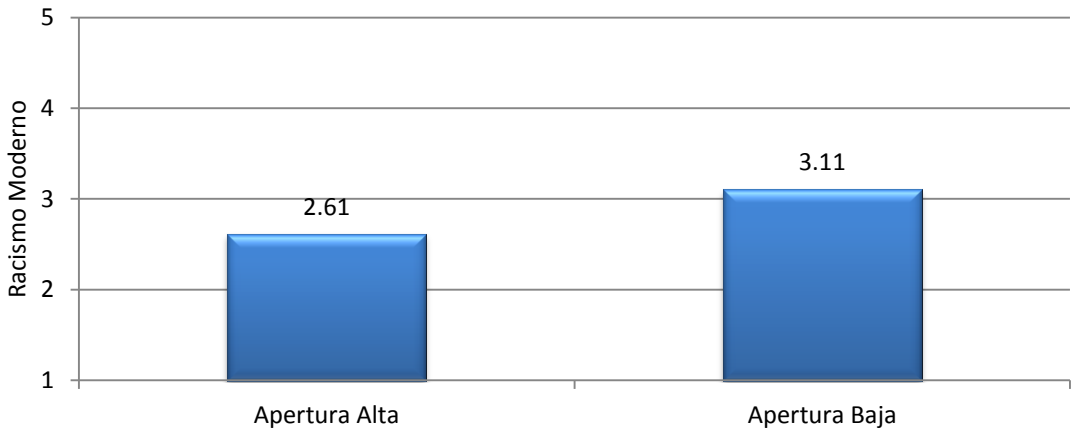


Figura 112. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles altos y bajos de apertura a la experiencia.

La amabilidad, al igual que la apertura, correlaciona negativamente con el prejuicio explícito r = -.290, p = .010; es decir, los participantes que puntúan alto en este rasgo manifiestan desacuerdo con los enunciados prejuiciosos. La siguiente figura muestra la recta de regresión en la que la amabilidad se toma como variable predictora, y el prejuicio explícito como variable criterio.

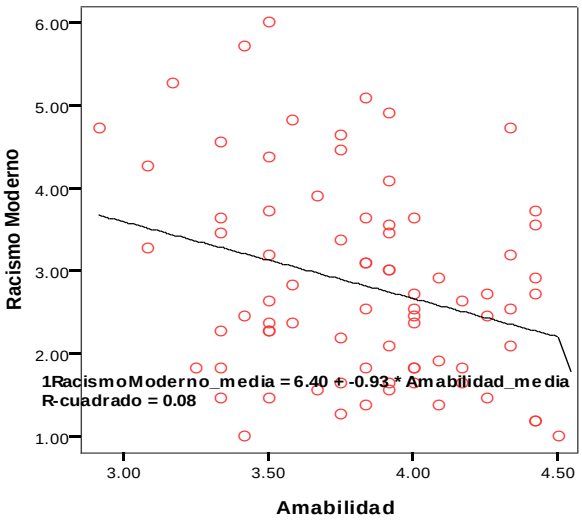


Figura 113. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la amabilidad.

De manera coherente con la correlación hallada, se halló una diferencia significativa en las puntuaciones de prejuicio explícito entre quienes puntúan alto y bajo en amabilidad, t (76) = -2.01, p = .048, r = .22, aunque el tamaño del efecto es moderado (véase la diferencia de medias en la figura 114).

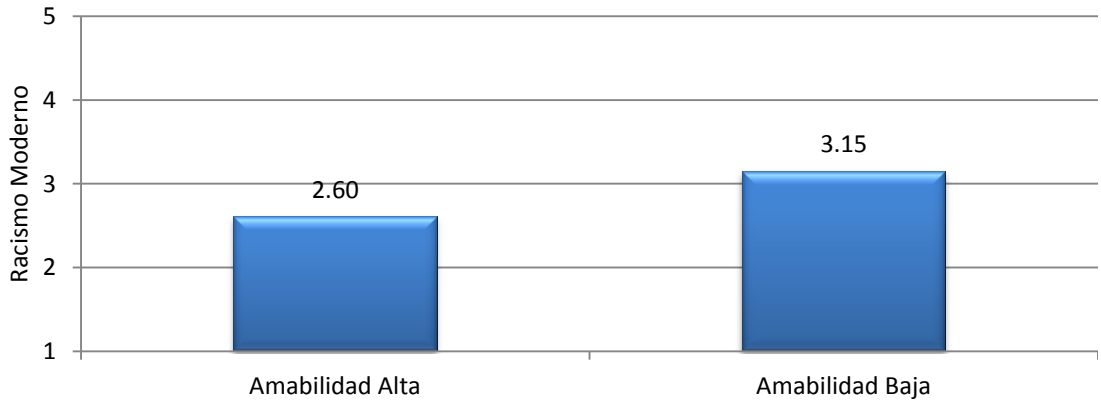


Figura 114. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles altos y bajos de amabilidad.

Las siguientes variables que correlacionan con el sesgo intergrupal son la semejanza percibida con el estereotipo masculino y la que también se percibe con el endogrupo cercano. La primera de ellas correlaciona positivamente con el prejuicio

explícito, r = .234, p = .009, lo que en principio no debería ser interpretado como aval de la expectativa inicial, puesto que fundamentalmente se trata de un exogrupo (la mayor parte de los miembros de la muestra son mujeres). No obstante, puesto que se acerca a un estereotipo ideal (e.g., contiene rasgos como "deportistas" e "intelectuales"), compartiría características con la representación endogrupal, y en este sentido quedaría refrendada la relación positiva prevista entre la semejanza percibida endogrupal y el prejuicio. La correlación negativa entre el endogrupo cercano y la estereotipia implícita, r = -.282, p = .012, tampoco estaría de acuerdo con la teoría previa, pero es coherente dentro de un patrón de resultados que se ha repetido en esta serie experimental: se han encontrado diversas variables que correlacionan positivamente con el sesgo explícito, y negativamente con el implícito (i.e., el valor de tradición en los estudios 1 y 2, o la conformidad en el estudio 2).

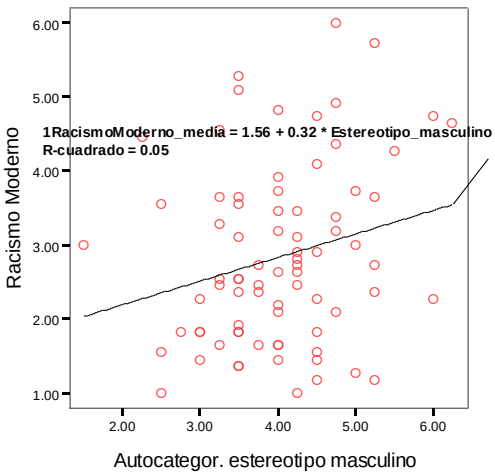


Figura 115. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la semejanza percibida con el estereotipo masculino.

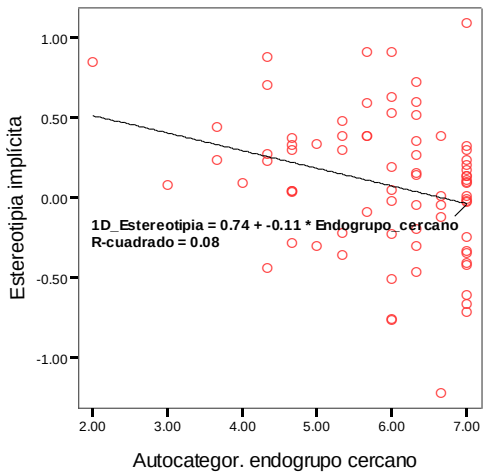


Figura 116. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la semejanza percibida con el endogrupo cercano.

Respecto a la empatía, como en estudios previos de esta serie, se observa una correlación negativa con el prejuicio explícito, r = -.294, p = .009 (véase figura 117), alcanzando sólo significación tendencial con el prejuicio implícito, r = -.194, p = .089. Así pues, una mayor puntuación de los participantes en empatía anticipa una menor puntuación en racismo moderno y, posiblemente, en prejuicio implícito (en el caso de esta última variable, habrá que seguir explorando la capacidad predictiva de la

empatía). La comparación de las medias de prejuicio explícito de los participantes altos y bajos en empatía no se correspondió con la correlación hallada, t (76) = -0.656, p = .514. Sin embargo, esto sí sucedió con las diferencias en prejuicio implícito entre ambos grupos, t (76) = -2.065, p = .042, r = .23, si bien el tamaño del efecto es moderado (véase la diferencia de medias en la figura 118).

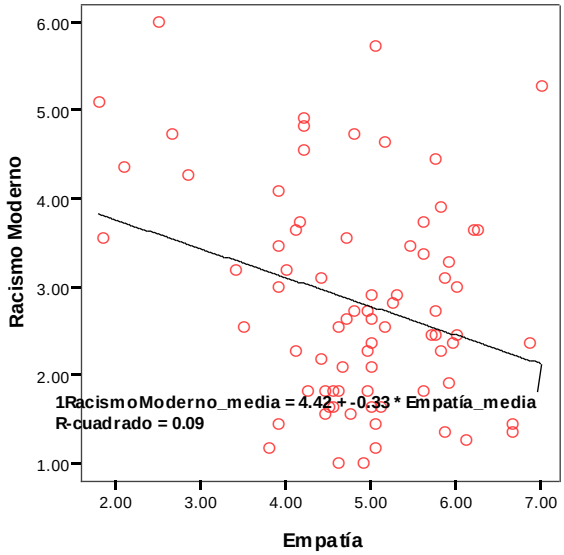


Figura 117. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía.

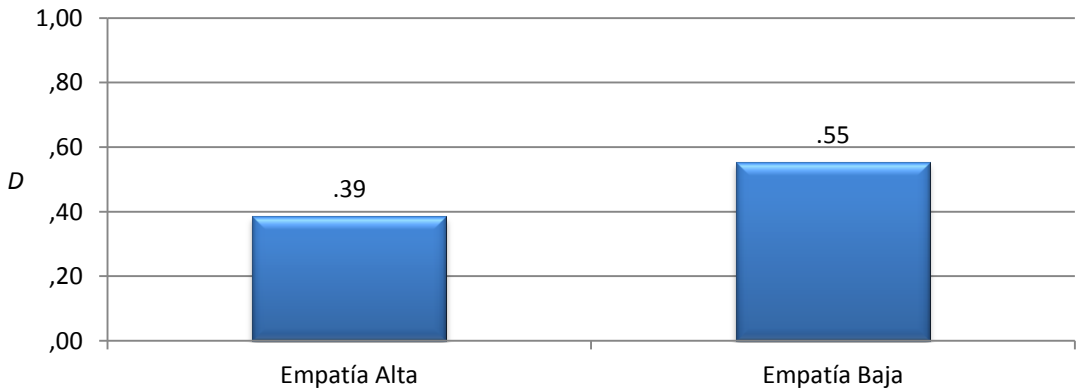


Figura 118. Puntuación media en prejuicio implícito de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de empatía.

Aunque la autoestima implícita sólo correlacione con el prejuicio implícito de manera tendencialmente significativa, r = .218, p = .055, se quiere poner de relieve

esta asociación porque es coherente con la hallada en el estudio 1, en el nivel implícito, entre autoestima y estereotipia. De igual forma que en la anterior ocasión, habrá que recurrir a una explicación basada en la comparación social descendente: las personas pueden ganar en autoestima estereotipando a otros.

En el ámbito de los valores, según queda reflejado en la tabla 32, se identifican tres coeficientes significativos. En la dimensión de apertura se observa una correlación positiva y significativa entre la autodirección y el prejuicio explícito, r = .28, p = .014 (véase la figura 119). Los participantes que otorgan más importancia a la creatividad, la independencia y la búsqueda de las propias metas muestran menos temor a pronunciarse a favor de enunciados racistas. No obstante, este resultado debe tomarse con mucha cautela porque es contradictorio con el hallado en el estudio 1.

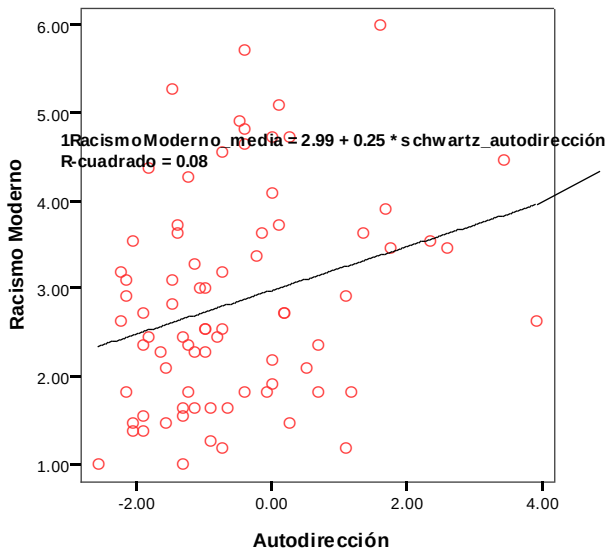


Figura 119. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autodirección.

Los dos coeficientes siguientes tampoco son fácilmente interpretables. En los dos participa la benevolencia, que arroja una doble correlación positiva con ambas formas de prejuicio: implícito, r = .27, p = .018, y explícito, r = .43, p < .001, siendo mayor el tamaño del efecto en este último caso (véanse las pendientes de las rectas de regresión y los coeficientes de determinación en las figuras 120 y 121). Una hipótesis plausible para comprender estas asociaciones es que, como ya se mencionó en el marco teórico, aquellos participantes que puntuaron más alto en prejuicio se

percataron del objetivo de las primeras pruebas, pudiendo entrar en una dinámica compensatoria.

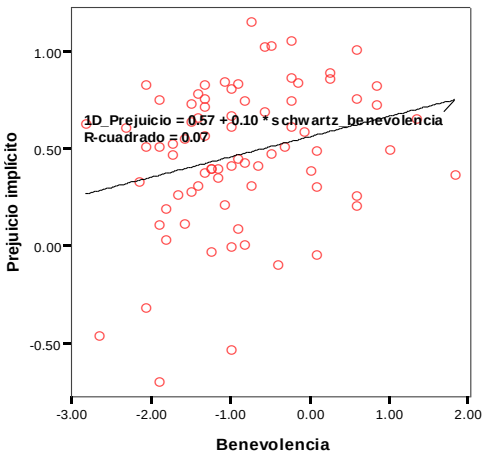


Figura 120. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la benevolencia.

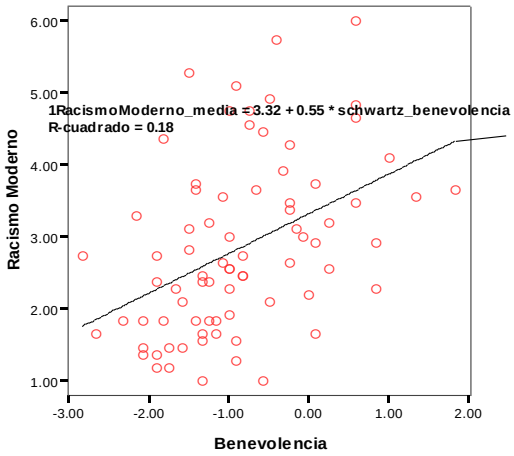


Figura 121. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la benevolencia.

Un tercer valor correlaciona significativamente con el prejuicio explícito. Se trata del hedonismo (i.e., placer y disfrute de la vida), que se asocia negativamente al prejuicio, r = -.393, p < .001. La correlación de este mismo valor con el prejuicio implícito alcanza significación tendencial, r = -.195, p = .088. Es decir, cuanto más valor se otorga al hedonismo, menor es el sesgo evaluativo de los participantes (en la predicción del prejucio explícito, véase el diagrama de dispersión y la recta de regresión en la figura 122).

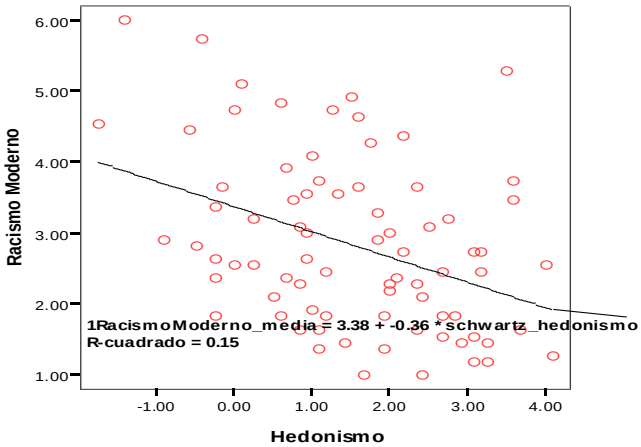


Figura 122. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el hedonismo.

Por último, en la dimensión de conservación encontramos dos correlaciones tendenciales que en estudios previos fueron significativas (p < .05). Se trata de dos

valores que correlacionan positivamente con el prejuicio explícito: tradición, r = .19, p = .082, y conformidad, r = .220, p = .053. Es decir, a mayor valoración de los participantes respecto de las tradiciones, respeto y aceptación de las costumbres que vienen dadas por la cultura o la religión, y cuanto más dispuesta está la persona a reducir las acciones que puedan romper ciertas normas sociales, mayor será su nivel de prejuicio explícito.

Las nueve variables que correlacionan significativamente (p < .05) con el prejuicio explícito fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, una vez revisada su relación lineal con el prejuicio en los correspondientes diagramas de dispersión. En el tercer y último paso, el modelo quedó configurado con tres predictores: política, β = .35, t = 3.83, p < .001, género, β = -.36, t = -4.06, p < .001, y benevolencia, β = .31, t = 3.47, p = .001. Fueron excluidas, por su escasa aportación al modelo, la apertura, la amabilidad, la semejanza percibida con el estereotipo masculino, la empatía, la autodirección y el hedonismo.

Tabla 33

Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión

Modelo		**Coeficientes no estandarizados**		**Coeficiente estandarizado**			**Estadísticos de colinealidad**	
		B	**Error típ.**	β	***t***	***p***	**Tole-rancia**	**FIV**
1	(Constante)	1.269	.368		3.450	.001		
	Política	.587	.130	.461	4.532	.000	1.000	1.000
2	(Constante)	2.093	.396		5.286	.000		
	Política	.543	.119	.427	4.563	.000	.931	1.009
	Género	-.985	.249	-.370	-3.957	.001	.931	1.009
3	(Constante)	2.692	.408		6.601	.000		
	Política	.440	.115	.346	3.826	.000	.910	1.081
	Género	-.946	.233	-.356	-4.065	.000	.931	1.011
	Benevolencia	.401	.115	.314	3.475	.001	.975	1.077

Algo menos de la mitad de la variabilidad en las puntuaciones de prejuicio explícito es explicada por este modelo final, tal como refleja el coeficiente de determinación, R^2= .42. De igual forma que en los estudios anteriores, las correlaciones de orden cero con las parciales, así como los estadísticos de colinealidad,

no indican que haya ningún problema importante de dependencia entre los predictores (la tolerancia se aproxima a 1 y el factor de inflación de la varianza apenas pasa de 1 en todos los predictores).

Como resumen de los resultados de este apartado relevantes para la tercera hipótesis general de la investigación, se señalaría que se han confirmado parcialmente las subhipótesis 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4 (incluyen variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas, respectivamente) al corroborarse la relación negativa del prejuicio explícito con la apertura a la experiencia, la amabilidad y la empatía, así como la asociación positiva del prejuicio explícito con el posicionamiento político y con la semejanza percibida con el estereotipo masculino –entendido éste como grupo ideal–. Junto a las expectativas confirmadas, los valores (autodirección, benevolencia y hedonismo) no han covariado con el sesgo intergrupal en el sentido previsto.

Por su parte, el género se ha demostrado como un predictor robusto del prejuicio explícito, como ya habían anticipado los datos del estudio 1, a pesar de que en diversas investigaciones anteriores no se había detectado su capacidad predictiva (Álvarez, 2005a; Amodio y Devine, 2006; Blair et al., 2001; Dasgupta y Greenwald, 2001; Wittenbrink et al., 2001).

d) ***Resultados relacionados con la hipótesis moduladora***

La última hipótesis general, en su subhipótesis 4.2, predecía que determinadas variables (el género, la edad, el posicionamiento político, la espiritualidad, la extraversión, la apertura a la experiencia, la amabilidad, la autocategorización, la empatía, la autoestima explícita e implícita, y los valores) podrían modular los efectos del *role playing* sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos, y sobre el prejuicio explícito. En el caso de la empatía, se replicarían los efectos moduladores ya evidenciados en la literatura y en nuestra propia serie experimental.

En definitiva, estamos anticipando el hallazgo de efectos debidos a la interacción entre la toma de perspectiva, en sus modalidades de *role playing*, y las diferentes variables moduladoras medidas. Y es que, además de haberse hallado un efecto principal tendencialmente significativo de la manipulación experimental sobre

el prejuicio implícito, se pretendía determinar si la intervención había sido eficaz en determinados niveles de algunas variables.

La tabla 34 resume los resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo realizados para verificar la capacidad moduladora que 23 variables podrían tener sobre la efectividad de la toma de perspectiva en la reducción de la estereotipia y el prejuicio implícitos y sobre el prejuicio explícito. Las variables fueron dicotomizadas para incluirlas como independientes en los ANOVAs. Aunque en los estudios anteriores habíamos tricotomizado algunas de las variables potencialmente moduladoras, esta vez se limitó a dos el número de categorías para tener suficientes sujetos en el cruce de los niveles de los factores para el cálculo de los efectos debidos a la interacción en los ANOVAs, ya que este estudio 3, a diferencia de los anteriores, cuenta con tres niveles en la condición o toma de perspectiva -*role playing*-.

A continuación, se destacarán los efectos encontrados y, posteriormente, se presentará un resumen global acerca de la confirmación de la hipótesis moduladora.

Únicamente en uno de los ANOVAs cuyos resultados se resumen en la tabla 34 se encontró un efecto debido a la interacción ($p < .05$). Concretamente, esto sucedió en el ANOVA de 2 (empatía baja *vs.* empatía alta) x 3 (grupo experimental/marroquí *vs.* grupo experimental/empatía *vs.* grupo control), siendo el prejuicio implícito la variable dependiente, $F\ (2.77) = 4.44$, $p = .015$, $\eta_p^2 = .110$.

Tabla 34

Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

Variables independientes y efectos	**Estereotipia Implícita**		**Prejuicio Implícito**		**Prejuicio Explícito**	
	F (g.l.)	***p* (η_p^2)**	**F (g.l.)**	***p* (η_p^2)**	**F (g.l.)**	***p* (η_p^2)**
Género x Condición						
Condición	.177 (2, 72)	.838	2.980 (2, 72)	.058 (.076)	.420 (2, 72)	.670
Género	.347 (1, 72)	.558	.123 (1, 72)	.727	14.826 (1, 72)	.000 (.171)
Interacción	.163 (1, 72)	.850	.362 (1, 72)	.698	.191 (1, 72)	.826
Edad x Condición						
Condición	.073 (2, 72)	.930	2.829 (2, 72)	.066 (.073)	.648 (2, 72)	.526
Edad	1.459 (1, 72)	.231	1.136 (1, 72)	.290	.011 (1, 72)	.918
Interacción	.354 (2, 72)	.703	.581 (2, 72)	.562	1.249 (2, 72)	.293
Posición política x Condición						
Condición	.166 (2, 72)	.847	2.318 (2, 72)	.106	1.195 (2, 72)	.309
Política	.179 (1, 72)	.674	.282 (1, 72)	.597	12.904 (1, 72)	.001 (.152)
Interacción	.391 (2, 72)	.678	.664 (2, 72)	.518	1.410 (2, 72)	.251
Espiritualidad x Condición						
Condición	.065 (2, 72)	.937	2.988 (2, 72)	.057 (.077)	.495 (2, 72)	.612
Espiritualidad	1.297 (1, 72)	.258	.057 (1, 72)	.812	.000 (1, 72)	1.000
Interacción	.941 (2, 72)	.395	1.094 (2, 72)	.340	.615 (2, 72)	.543
Extraversión x Condición						
Condición	.072 (2, 72)	.931	2.704 (2, 72)	.074 (.070)	.504 (2, 72)	.606
Extraversión	1.354 (1, 72)	.248	.008 (1, 72)	.931	.111 (1, 72)	.740
Interacción	1.541 (2, 72)	.221	.021 (2, 72)	.979	.951 (2, 72)	.391
Apertura x Condición						
Condición	.022 (2, 72)	.978	3.297 (2, 72)	.043 (.084)	1.099 (2, 72)	.339
Apertura	.657 (1, 72)	.420	2.753 (1, 72)	.101	3.990 (1, 72)	.050 (.053)
Interacción	.715 (2, 72)	.493	1.592 (2, 72)	.211	1.335 (2, 72)	.270
Amabilidad x Condición						
Condición	.056 (2, 72)	.946	2.398 (2, 72)	.098 (.062)	.398 (2, 72)	.673
Amabilidad	1.265 (1, 72)	.264	.048 (1, 72)	.827	3.898 (1, 72)	.052 (.051)
Interacción	1.367 (2, 72)	.261	.231 (2, 72)	.794	1.305 (2, 72)	.277
Autocat.exogrupo neg. x Condición						
Condición	.1141 (2, 72)	.892	2.813 (2, 72)	.067 (.072)	.466 (2, 72)	.629
Autocat. exo. neg.	4.005 (1, 72)	.049 (.053)	1.051 (1, 72)	.309	4.377 (1, 72)	.040 (.057)
Interacción	.374 (2, 72)	.689	.230 (2, 72)	.795	.364 (2, 72)	.696
Autocat. ester masculino x Condición						
Condición	.043 (2, 72)	.958	2.639 (2, 72)	.078 (.068)	.314 (2, 72)	.731
Autocat. ester. masc.	.043 (1, 72)	.836	.250 (1, 72)	.618	2.214 (1, 72)	.141
Interacción	.0194 (2, 72)	.981	.018 (2, 72)	.982	2.721 (2, 72)	.073 (.070)
Autocat. endo cercano x Condición						
Condición	.147 (2, 72)	.864	3.136 (2, 72)	.049 (.080)	.565 (2, 72)	.571
Autocat. endo. cercano	3.751 (1, 72)	.057 (.050)	.128 (1, 72)	.721	.654 (1, 72)	.421
Interacción	2.715 (2, 72)	.073 (.070)	1.319 (2, 72)	.274	2.067 (2, 72)	.134
Empatía x Condición						
Condición	.017 (2, 72)	.983	3.686 (2, 72)	.030 (.093)	.667 (2, 72)	.516
Empatia	.489 (1, 72)	.487	4.703 (1, 72)	.033 (.061)	.641 (1, 72)	.426
Interacción	.337 (2, 72)	.715	4.443 (2, 72)	.015 (.110)	.297 (2, 72)	.744

Nota: Correlaciones significativas: $p < .01$, $p < .05$, $p < .10$ (significación tendencial). En los casos en que el efecto alcanza significación, se señala el tamaño del mismo a continuación de *p*, situando entre paréntesis la eta parcial al cuadrado (η_p^2).

Tabla 34 *(continuación)*

Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio

Variables independientes y efectos	**Estereotipia Implícita**		**Prejuicio Implícito**		**Prejuicio Explícito**	
	F (g.l.)	***p*** **(η_p^2)**	**F (g.l.)**	***p*** **(η_p^2)**	**F (g.l.)**	***p*** **(η_p^2)**
Autoestima explícita x Condición						
Condición	.120 (2, 72)	.887	2.594 (2, 72)	.082 (.067)	.417 (2, 72)	.661
Autoestima	.505 (1, 72)	.480	.856 (1, 72)	.358	.118 (1, 72)	.732
Interacción	1.885 (2, 72)	.159	2.156 (2, 72)	.123	1.442 (2, 72)	.243
Autoestima Implícita x Condición						
Condición	.060 (2, 72)	.942	2.547 (2, 72)	.085 (.066)	.455 (2, 72)	.636
Autoestima Implícita	.055 (1, 72)	.815	3.471 (1, 72)	.067 (.046)	.708 (1, 72)	.403
Interacción	.087 (2, 72)	.917	.442 (2, 72)	.644	.463 (2, 72)	.631
Universalismo x Condición						
Condición	.243 (2, 72)	.785	1.857 (2, 72)	.164	.639 (2, 72)	.531
Universalismo	.700 (1, 72)	.406	3.263 (1, 72)	.075 (.043)	.297 (1, 72)	.587
Interacción	2.551 (2, 72)	.085 (.066)	.596 (2, 72)	.554	.268 (2, 72)	.765
Benevolencia x Condición						
Condición	.040 (2, 72)	.961	3.743 (2, 72)	.028 (.094)	1.393 (2, 72)	.255
Benevolencia	.235 (1, 72)	.629	7.771 (1, 72)	.007 (.097)	17.653 (1, 72)	.000 (.197)
Interacción	1.433 (2, 72)	.245	.318 (2, 72)	.729	.507 (2, 72)	.604
Tradición x Condición						
Condición	.136 (2, 72)	.873	2.776 (2, 72)	.069 (.072)	.491 (2, 72)	.614
Tradición	.325 (1, 72)	.571	.819 (1, 72)	.369	2.314 (1, 72)	.133
Interacción	1.787 (2, 72)	.175	.543 (2, 72)	.584	.151 (2, 72)	.860
Conformidad x Condición						
Condición	.051 (2, 72)	.951	2.450 (2, 72)	.093 (.064)	.683 (2, 72)	.508
Conformidad	.511 (1, 72)	.477	.002 (1, 72)	.966	1.046 (1, 72)	.310
Interacción	.033 (2, 72)	.968	1.355 (2, 72)	.264	1.005 (2, 72)	.371
Seguridad x Condición						
Condición	.049 (2, 72)	.953	2.734 (2, 72)	.072 (.071)	.461 (2, 72)	.632
Seguridad	.052 (1, 72)	.820	.285 (1, 72)	.595	.194 (1, 72)	.661
Interacción	1.282 (2, 72)	.284	.481 (2, 72)	.620	1.492 (2, 72)	.232
Poder x Condición						
Condición	.065 (2, 72)	.937	2.671 (2, 72)	.076 (.069)	.835 (2, 72)	.438
Poder	.011 (1, 72)	.918	.205 (1, 72)	.652	.001 (1, 72)	.974
Interacción	.733 (2, 72)	.484	.108 (2, 72)	.898	1.493 (2, 72)	.231
Logro x Condición						
Condición	.066 (2, 72)	.936	3.100 (2, 72)	.051 (.079)	.651 (2, 72)	.525
Logro	.015 (1, 72)	.903	1.726 (1, 72)	.193	.132 (1, 72)	.718
Interacción	1.317 (2, 72)	.274	.637 (2, 72)	.532	1.409 (2, 72)	.251
Hedonismo x Condición						
Condición	.041 (2, 72)	.960	2.857 (2, 72)	.064 (.074)	.849 (2, 72)	.432
Hedonismo	.013 (1, 72)	.910	1.704 (1, 72)	.196	7.621 (1, 72)	.007 (.096)
Interacción	.696 (2, 72)	.502	.437 (2, 72)	.648	.976 (2, 72)	.382
Estimulación x Condición						
Condición	.108 (2, 72)	.898	2.565 (2, 72)	.084 (.067)	.455 (2, 72)	.636
Estimulación	.213 (1, 72)	.645	.453 (1, 72)	.503	2.035 (1, 72)	.158
Interacción	1.504 (2, 72)	.229	.767 (2, 72)	.468	.097 (2, 72)	.908
Autodirección x Condición						
Condición	.070 (2, 72)	.933	2.828 (2, 72)	.066 (.073)	.689 (2, 72)	.505
Autodirección	.002 (1, 72)	.962	.549 (1, 72)	.461	5.555 (1, 72)	.021 (.072)
Interacción	.323 (2, 72)	.725	.881 (2, 72)	.419	.483 (2, 72)	.619

Nota. Correlaciones significativas: p < .01, p < .05, p < .10 (significación tendencial). En los casos en que el efecto alcanza significación, se señala el tamaño del mismo a continuación de *p*, situando entre paréntesis el valor de eta parcial al cuadrado (η_p^2).

Según se observa en la figura 123, el *role playing* podría tender a invertir la diferencia entre las latencias de los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio implícito en los participantes de alta capacidad empática, surtiendo un efecto nulo en los participantes de niveles bajos. La figura 124 lo ilustra aún mejor: las puntuaciones *D* evidencian que el *role playing*/empatía beneficiaría a quienes son más empáticos. Así se demuestra de manera definitiva en el análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni), que arrojan un efecto significativo del *role playing*/empatía entre los participantes más empáticos, F (2,72) = 7.55, p = .001, η_p^2 = .173, pero no entre los menos empáticos, F (2,72) = 0.09, p = .909. Las comparaciones por pares (ajuste de Bonferroni), que quedan reflejadas en la tabla 35 revelan que, en el grupo de elevada empatía (puntuaciones por encima de la mediana), resultan significativas las diferencias entre el grupo control y el de *role playing*/empatía, p = .003, así como entre ambos grupos experimentales, p = .004.

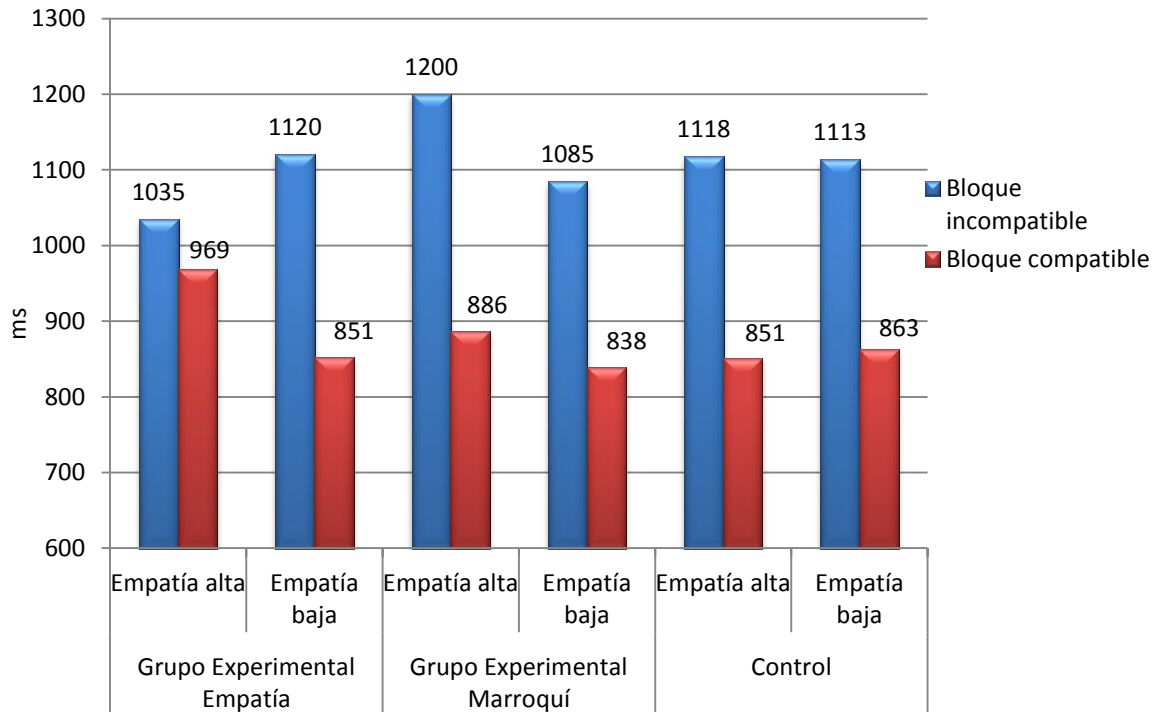


Figura 123. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio implícito en participantes con alta y baja empatía en los grupos experimentales y control.

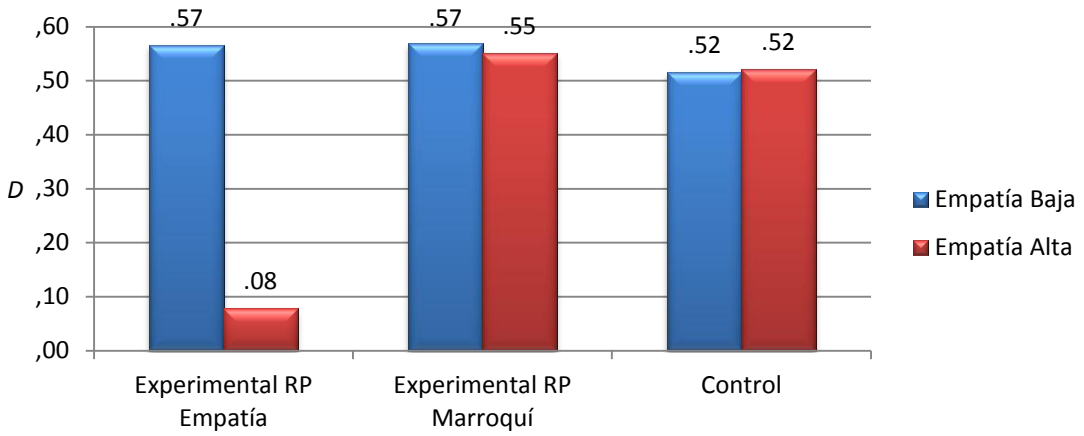


Figura 124. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio implícito en participantes con baja y alta empatía en los grupos experimentales y control.

Tabla 35

Efectos simples (ajuste de Bonferroni) en los que se desglosa la interacción de la empatía con el role playing en el ANOVA de prejuicio implícito

Empatía	**(I) grupo**	**(J) grupo**	**Diferencia de medias (I-J)**	**Error típ.**	***p***
Baja	Control	Exp/Emp	-.050	.135	1.000
	Control	Exp/Marr	-.053	.131	1.000
	Exp/Emp	Exp/Marr	-.003	.122	1.000
Alta	Control	Exp/Emp	.444*	.129	.003
	Control	Exp/Marr	-.030	.136	1.000
	Exp/Emp	Exp/Marr	-.473*	.143	.004

Tres efectos adicionales sólo alcanzan significación tendencial: la semejanza percibida con el estereotipo masculino en el ANOVA de prejuicio explícito, F (2, 72) = 2.72, p = .073, η_p^2 = .070, la semejanza percibida con el endogrupo cercano en el ANOVA de estereotipia implícita, F (2, 72) = 2.71, p = .073, η_p^2 = .070, y el valor de universalismo en el ANOVA de estereotipia implícita, F (2, 72) = 2.55, p = .085, η_p^2 = .066. Sin embargo, al efectuar el cálculo de los efectos simples en cada nivel de cada una estas variables potencialmente moduladoras, el valor de F no alcanzó significación estadística, ni siquiera de carácter tendencial (p > .10), por lo que los

resultados relacionados con estas variables no contribuyeron a la confirmación de las hipótesis.

El resto de los efectos reflejados en la tabla 34 son principales debido, en su mayoría (10 de un total de 14 efectos principales), a las variables que se hipotetizaban como moduladoras y que, en la mayoría de los casos, indican diferencias entre los grupos que son coherentes con el sentido de las correlaciones mostradas en la tabla 32. Particularmente, los efectos principales debidos al posicionamiento político, la apertura, la empatía, la benevolencia, el hedonismo y la autodirección fueron fieles a las correlaciones con el sesgo que ya fueron descritas en el apartado anterior, además del efecto de la semejanza percibida exogrupal sobre la estereotipia implícita.

Por otra parte, el género se manifiesta, en el caso del prejuicio explícito, de la misma forma que en el estudio 1, F (1, 72) = 14.83, $p < .001$, $\eta_p^2 = .171$, siendo superior la media masculina a la femenina, (M_v = 3.62, DT = 1.24; M_m = 2.53, DT = 1.05), con un tamaño del efecto superior al hallado en el primer estudio. Esta prueba de hipótesis es, por tanto, coherente con el resultado correlacional plasmado en la tabla 32.

La hipótesis general que se planteó al comienzo de esta sección predecía que las variables estudiadas podrían modular los efectos de la toma de perspectiva sobre el prejuicio y la estereotipia implícitos, y sobre el prejuicio explícito. Pues bien, la evidencia indica que sólo una de estas variables (la empatía) ha ejercido efectos moduladores claros sobre la relación del *role playing* con el sesgo intergrupal: la intervención de toma de perspectiva resultó efectiva en la reducción del prejuicio implícito en los participantes de niveles empáticos altos. La autoestima explícita y la empatía habían evidenciado su potencial modulador o mediacional en la investigación previa (Galinsky y Ku, 2004; Vescio et al., 2003), pero sólo la empatía ha podido ser identificada como variable moduladora en este estudio.

CAPÍTULO 11

Resumen de resultados

11.1. Introducción

11.2. Verificación de la hipótesis preliminar

11.3. Verificación de la hipótesis explicativa

11.4. Verificación de la hipótesis predictiva

11.5. Verificación de la hipótesis moduladora

11.1. Introducción

A continuación se presentarán sintéticamente los resultados de la serie experimental, agrupados en torno a las hipótesis formuladas. Antes de hacer esto, conviene anticipar que en este capítulo se respetará el convencionalismo relacionado con el umbral de error p = .05, de tal forma que no se considerarán los niveles tendenciales de significación estadística. La segunda anotación preliminar está dirigida también a dotar nuestros resultados de consistencia, y es que profundizaremos más en aquellos fenómenos que han demostrado una cierta estabilidad a través de los experimentos de la serie.

Previo al resumen de los resultados más consistentes, conviene también recordar que los instrumentos que se han utilizado para recoger los datos han demostrado, en general, una buena calidad. En las técnicas diseñadas *ad hoc*, únicamente hubo que descartar los datos de la escala de pertenencia (i.e., subvariable de autocategorización) en los tres estudios, y los de la prueba de atribución en el último experimento de la serie.

Realizadas estas observaciones previas, se procede ahora a presentar la síntesis de resultados en función de las hipótesis generales a las que responden.

11.2. Verificación de la hipótesis preliminar

Globalmente, los resultados de los análisis efectuados confirman la existencia de sesgo intergrupal implícito, pero no de explícito. De las seis medias estandarizadas que contiene la figura 125, únicamente la que corresponde a la estereotipia implícita en el estudio 3 no alcanzó el nivel convencional de significación que la hubiera distanciado de 0 más allá del azar. Por otra parte, en esta dimensión implícita, las medias de prejuicio fueron significativamente mayores que las de estereotipia en los tres estudios, y solamente en el tercer experimento se halló una correlación significativa de tamaño muy moderado entre el sesgo cognitivo y el evaluativo. Dicha correlación, no obstante, se demostró inexistente en el grupo de control, pudiendo sólo evidenciarse en los grupos experimentales, lo que apuntaría a que el desempeño de roles podría haber incrementado la coherencia de los componentes cognitivo y evaluativo del sesgo.

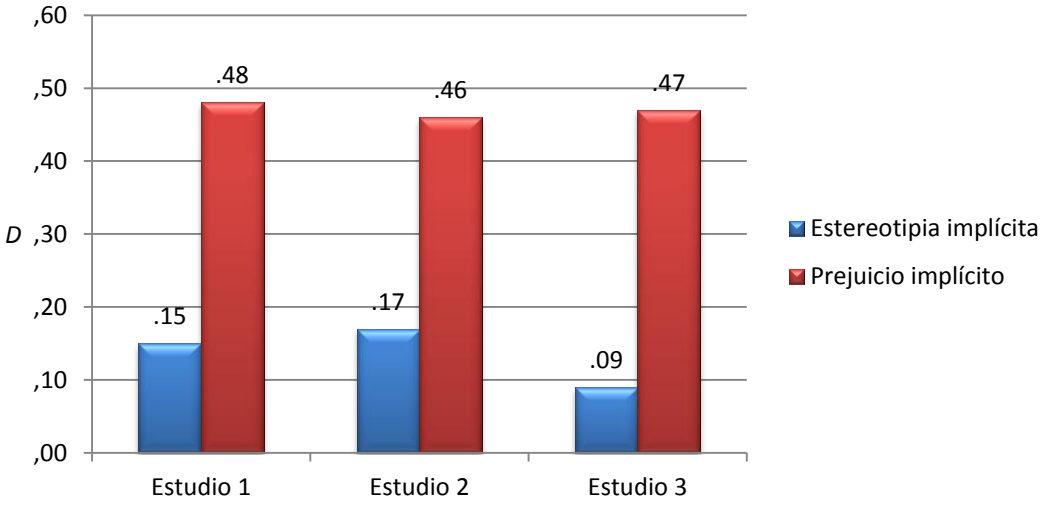


Figura 125. Niveles de sesgo intergrupal implícito en los tres estudios de la serie.

Por su parte, el prejuicio explícito, formulado como racismo moderno, se mantuvo en niveles bajos en los tres estudios, tal como se esperaba, debido a la actuación de motivos de autopresentación (véanse, en la figura 126, las medias halladas en las tres muestras en la escala de respuesta de siete puntos). Asimismo, se evidenció de nuevo la ausencia de correlación entre las dimensiones explícita e implícita del prejuicio, lo que confirma que se trata de constructos diferentes (Aberson y Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001).

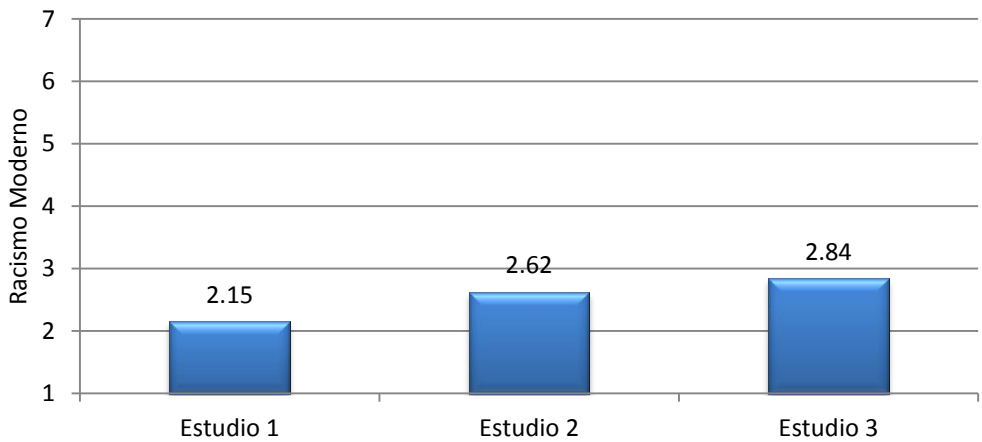


Figura 126. Niveles de sesgo intergrupal explícito en los tres estudios de la serie.

11.3. Verificación de la hipótesis explicativa

A diferencia de la primera hipótesis general, la segunda no ha logrado ser verificada (véanse las figuras 127, 128 y 129), y sólo se ha atisbado una débil posibilidad de que la toma de perspectiva pudiera haberse aproximado a la efectividad en el caso del tercer estudio, al acercarse el error al nivel convencional cuando se comprobó la diferencia de medias en prejuicio implícito entre una de las modalidades de *role playing* y el grupo de control (en la figura 128 se observa que la única media de prejuicio implícito aparentemente más baja es la de la modalidad *role playing*/empatía). Incluso en el test DMS se verificó la existencia de diferencias significativas en prejuicio implícito entre ambos grupos experimentales (p = .029), siendo manifiestamente más eficaz la modalidad denominada "empatía". Aun así, no pudo verificarse una distancia significativa de ésta con el grupo de control, lo que mantiene la subhipótesis 2.2 sin verificar y, por tanto, la 2.3, que planteaba la posibilidad de que el desempeño de roles pudiera representar una intervención más eficaz que la toma de perspectiva tradicional.

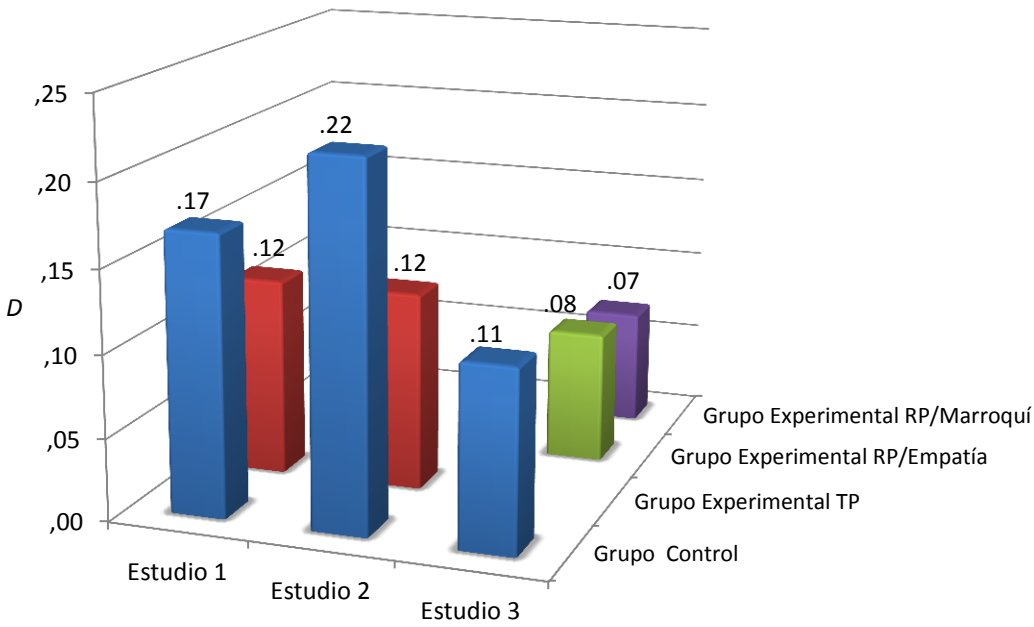


Figura 127. Nivel de estereotipia implícita en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie.

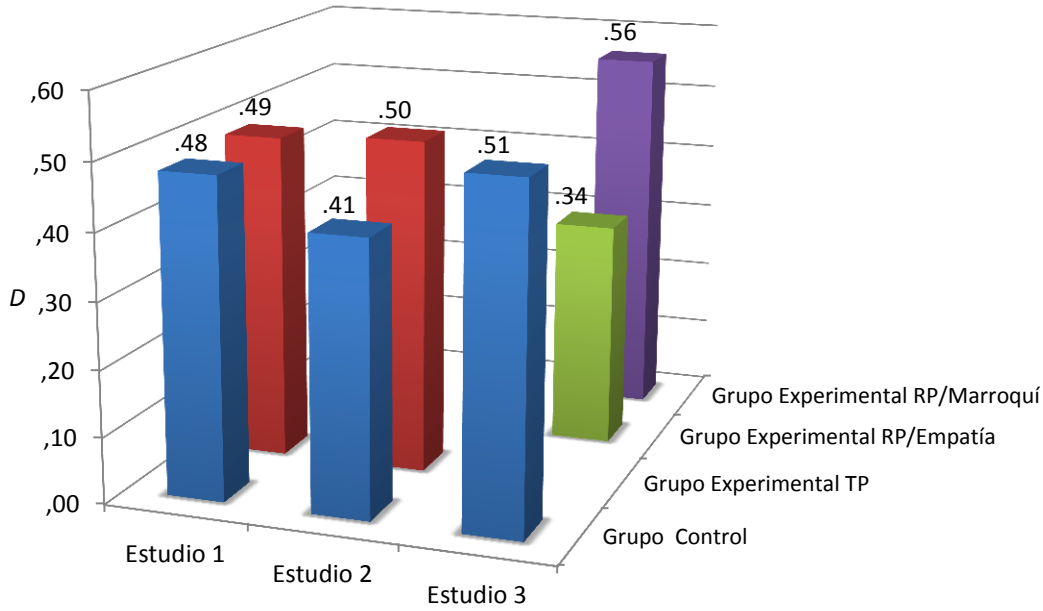


Figura 128. Nivel de prejuicio implícito en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie.

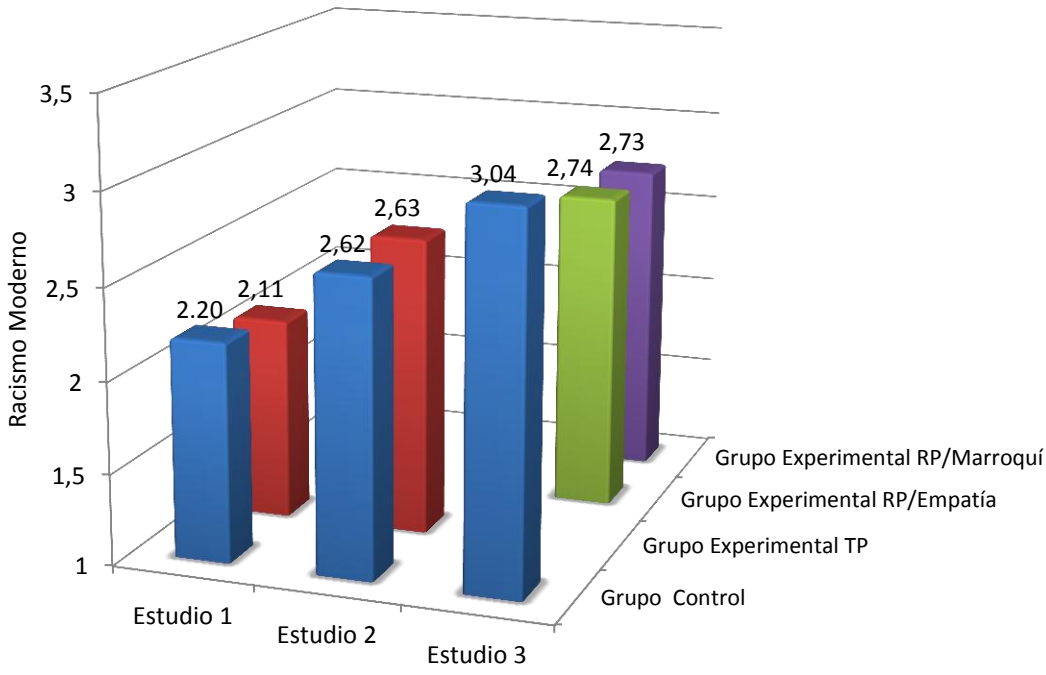


Figura 129. Nivel de prejuicio explícito en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie.

No obstante, a pesar de no superar el umbral estadístico de referencia, si se tuviera que extraer una conclusión aplicada en relación con la acción educativa, ésta sería, como se desarrollará en el capítulo de pautas pedagógicas, la necesidad de profundizar en la intervención del *role playing* basado en el intercambio de papeles e inducción de empatía. Al menos, se ha verificado que esta intervención es más exitosa que otras, como también se ha comprobado en intervenciones semejantes para mejorar las actitudes hacia miembros de exogrupos (Shih et al., 2009).

11.4. Verificación de la hipótesis predictiva

La tabla 36 presenta los estudios en los que se hallaron las correlaciones esperadas entre el sesgo intergrupal y el resto de variables medidas en el estudio.

Tabla 36

Estudios en los que se verifican las correlaciones previstas en las hipótesis entre las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal y el resto de las variables medidas

	Estereotipia implícita	***Prejuicio implícito***	***Prejuicio explícito***
Género			1, 2
Edad			
Posición política			1, 3
Espiritualidad			
Extraversión			
Apertura		2	1, 2, 3
Amabilidad			3
Autocategorización exogrupal			1
Autocategorización endogrupal			3
Atribución			1
Empatía			1, 2, 3
Autoestima explícita			
Autoestima implícita			1
Autodirección			1
Poder			
Universalismo			1, 2
Benevolencia			
Logro			
Seguridad			1
Estimulación			
Conformidad			
Tradición			1, 2
Hedonismo			

A partir de la información que proporciona la tabla 36 se concluye, en primer lugar, que las subhipótesis 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4 se confirman parcialmente, pero lo hacen en relación con la dimensión explícita del sesgo, no con la implícita. Es decir, correlacionan entre sí las variables medidas explícitamente.

En segundo lugar, las variables que han correlacionado con el prejuicio explícito en al menos dos estudios y a las que, por consiguiente, se podría atribuir una cierta estabilidad en su relación con el sesgo explícito, son el género, la posición política, la apertura, la empatía, el universalismo y la tradición. Tomando como referente las dimensiones de Schwartz, y no los valores aislados, serían los valores de conservación y de autotrascendencia los que en mayor medida covarían con el prejuicio explícito. Los ANOVAs son coherentes con las correlaciones halladas, de tal forma que se concluiría que las personas que más en desacuerdo se manifiestan con el racismo son las mujeres, quienes se posicionan a la izquierda del espectro político, los más abiertos a la experiencia, los más empáticos, los más universalistas, y quienes menos valoran la tradición y la seguridad.

Las variables que correlacionan con el prejuicio explícito en cada uno de los tres estudios fueron introducidas en un modelo de regresión lineal por el método de pasos sucesivos, arrojando el resultado que refleja la tabla 37.

Tabla 37

Variables predictoras del prejuicio explícito de que constan los modelos finales de regresión elaborados en los tres estudios de la serie

	Estudio 1	***Estudio 2***	***Estudio 3***
	Atribución	Tradición	Posición política
	Universalismo	Empatía	Género
	Empatía	Universalismo	Benevolencia
	Posición política		
	Autocategorización exogrupal		
Varianza explicada	53%	25%	42%

En la tabla se observa que los modelos de los estudios 1 y 3 son los de mayor potencial predictivo de la variabilidad presente en las puntuaciones de racismo

moderno. En segundo lugar, las variables predictoras más estables son el posicionamiento político, la empatía y el universalismo (valor de autotrascendencia). La dimensión de autotrascendencia de Schwartz queda aún más reforzada con el valor de benevolencia, pero, si se observa la figura 130, ésta es la única variable de todas las incluidas en los modelos predictivos que predice el prejuicio en el sentido opuesto al previsto.

Figura 130. Variables predictoras del prejuicio explícito.
Nota: el signo positivo o negativo indica el sentido o valencia del coeficiente beta estandarizado de regresión.

11.5. Verificación de la hipótesis moduladora

Ante la ausencia de confirmación de la hipótesis explicativa, resultaba de especial importancia identificar las condiciones en las que las estrategias ensayadas podrían contribuir a la reducción del sesgo intergrupal. Puesto que estas intervenciones no demostraron una efectividad generalizada, al menos debían demostrar su capacidad parcial, reduciendo la estereotipia y el prejuicio en determinados tipos de participantes. Pues bien, en la serie experimental fueron claramente identificadas tres variables que modularon la efectividad de la toma de perspectiva en cuatro efectos debidos a la interacción, verificando así, al menos en parte, las subhipótesis 4.1.3, 4.1.4 y 4.2.4. Se

presentan a continuación estas variables, así como el sentido en el que ejercieron la modulación:

1. La toma de perspectiva clásica eleva el prejuicio implícito (i.e., resulta contraproducente) en aquellas personas que puntúan por debajo de la mediana en conformidad, es decir, en quienes menos se autolimitan en las interacciones con los demás o en relación con la transgresión de normas sociales.
2. La toma de perspectiva clásica reduce la estereotipia implícita en las personas más empáticas (i.e., aquellas que se hallan en el tercio superior de la escala percentílica). Quienes son más capaces de comprender y sentir como las otras personas comprenden y sienten, también pueden aprovechar más las actividades de toma de perspectiva con objeto de controlar la activación de sus creencias estereotipadas preconscientes.
3. La toma de perspectiva clásica reduce la estereotipia implícita en los participantes que puntúan en la franja media de la escala de extraversión, mientras que eleva este mismo componente implícito del sesgo en los participantes más extravertidos (i.e., aquellos que se hallan en el tercio superior de la escala percentílica). Es decir, la estrategia puesta a prueba resulta útil para aliviar el componente cognitivo del sesgo implícito en personas que son moderadamente sociables, activas, habladoras, animosas, pero es contraproducente en quienes poseen estas características en alto grado.
4. El *role playing* o desempeño de roles atenúa el prejuicio implícito en las personas que puntúan por encima de la mediana en empatía. Nuevamente, esta característica que hemos incluido dentro de las variables afectivas interviene para modular la efectividad de una estrategia de toma de perspectiva. Particularmente, fue la modalidad de *role playing* basada en el intercambio de papeles e inducción de empatía la que le resultó útil a los participantes que se situaron por encima del percentil 50 en las puntuaciones de empatía.

La figura 131 resumen estas cuatro modulaciones. Si en la verificación de la hipótesis predictiva se comprobaba que el componente explícito del sesgo intergrupal

era el que se configuraba como variable criterio, en esta sección de moderación es el componente implícito del sesgo el que actúa como variable dependiente, y no el prejuicio explícito. Es decir, la conformidad, la extraversión y la empatía modulan los efectos de las estrategias ensayadas sobre las creencias o evaluaciones implícitas.

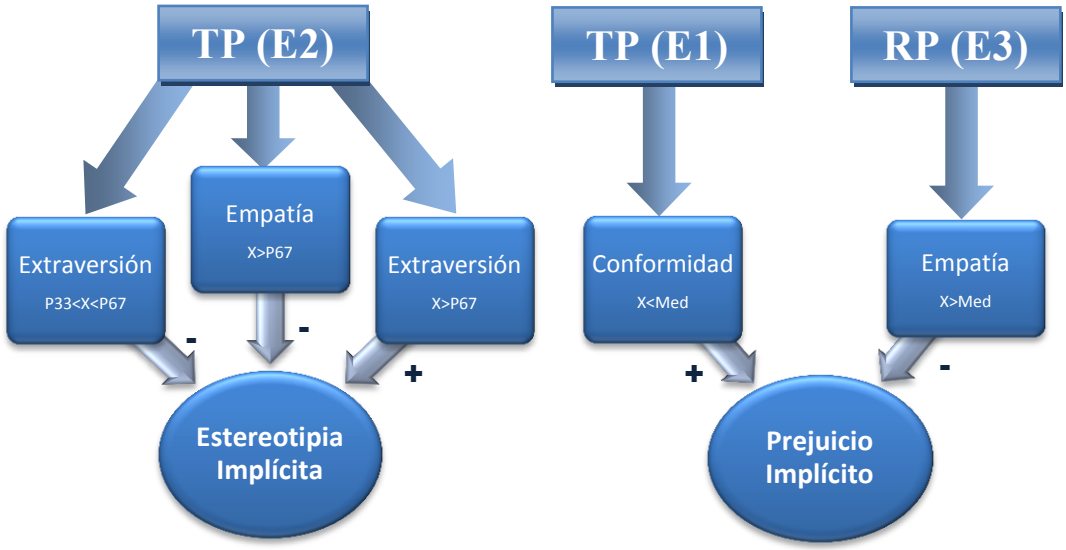


Figura 131. Modelo resumen de modulaciones de los efectos de las manipulaciones sobre el sesgo intergrupal en los tres estudios de la serie (E1, E2 y E3).

Nota. El subíndice de las variables moduladoras hace referencia al nivel de cada variable en el que la estrategia de reducción del sesgo tiene efectos. TP = toma de perspectiva clásica; RP = *role playing*.

La empatía aparece como la variable más determinante, y probablemente lo sea porque se encuentra íntimamente relacionada con la naturaleza de las intervenciones evaluadas. Al fin y al cabo, la toma de perspectiva supone la aproximación del yo al otro, y esto es algo que comparte con la empatía, lo que es máximamente cierto en el caso del desempeño de roles en su modalidad de empatía.

La empatía no sólo es determinante por figurar como variable moduladora en dos de los estudios de la serie, sino también por el número de participantes beneficiados por la intervención. Particularmente, del tercer estudio se deduce que el *role playing* reduce el prejuicio implícito en la mitad de los participantes. Naturalmente, esta predicción se puede hacer en futuras muestras siempre que éstas se sitúen inicialmente en el rango de empatía en el que se encuentran los participantes de la muestra empleada en el estudio 3. Por su parte, con una intervención clásica de toma

de perspectiva (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000) se puede esperar que un tercio de los participantes –los más empáticos– reduzcan su nivel de estereotipia implícita. Nuevamente, esto se supone en muestras equivalentes a la utilizada en el estudio 2.

Ha de ponerse de relieve, por otra parte, que la empatía se manifiesta como variable moduladora en los estudios 2 y 3, es decir, justo cuando se retiran de la manipulación los elementos de la imagen estimular del estudio 1 que podrían haber incrementado los sentimientos empáticos en todos los participantes, independientemente de la instrucción.

Junto a estos resultados nucleares, relacionados con la cuarta hipótesis general de la investigación, debe recordarse un resultado extraordinario obtenido en el estudio 1, que hace referencia a la mediación ejercida por la semejanza percibida exogrupal entre la toma de perspectiva clásica y la reducción del prejuicio explícito (véase la figura 82, mostrada en el capítulo 8). Este tipo de estrategia fue capaz de elevar la semejanza percibida entre los participantes y los miembros típicos de exogrupos, lo que a su vez predijo el racismo moderno. Luego aunque la toma de perspectiva no incidió directamente en la variable criterio, lo hizo a través de la autocategorización.

Sección III

Discusión y pautas pedagógicas

CAPÍTULO 12

Discusión

12.1. Conclusiones generales

12.2. Discusión

12.2.1. Discusión sobre la hipótesis preliminar

12.2.2. Discusión sobre la hipótesis explicativa

12.2.3. Discusión sobre la hipótesis predictiva

12.2.4. Discusión sobre la hipótesis moduladora

12.3. Limitaciones de la investigación empírica

12.4. Prospectiva

12.1. Conclusiones generales

En este capítulo se van a presentar las conclusiones más relevantes de la investigación, así como los avances que éstas suponen con respecto al conocimiento previo. Es decir, se trata de integrar nuestros resultados y conclusiones en el marco teórico de partida, comprobando en qué medida se genera conocimiento nuevo.

Ya en el capítulo anterior, en que se han resumido los resultados más consistentes de la serie experimental, se inducían fácilmente una serie de conclusiones significativas. Si tuviéramos que condensarlas, en este apartado inicial del capítulo, en un breve elenco, lo haríamos del siguiente modo:

1. El sesgo intergrupal –particularmente, el referido a un grupo nacional: los marroquíes– ha quedado firmemente evidenciado, al menos en su dimensión implícita. Es decir, las muestras de futuros profesionales de la educación, de las que se han recogido datos en los tres estudios, se caracterizan por reaccionar a nivel preconsciente de manera estereotipada y prejuiciosa hacia miembros de un colectivo exogrupal.
2. Si algunas de las competencias de los futuros educadores profesionales están referidas a la atención y respeto a la diversidad, deben aplicarse estrategias formativas dirigidas, en primer lugar, a reducir el sesgo intergrupal (estereotipia, prejuicio y discriminación). Esta investigación ha evaluado varias modalidades de un tipo de intervención basada en la inducción de la perspectiva ajena, sin que haya podido demostrarse una efectividad generalizada en ninguna de las versiones estratégicas.
3. Con un doble sentido, predictivo y explicativo, se introdujeron diversas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivas en la investigación. En la dimensión predictiva se concluye que el sesgo intergrupal implícito es escasamente anticipable, mientras que no sucede lo mismo con el prejuicio explícito. Aparentemente, las respuestas explícitas correlacionan y predicen el sesgo explícito, pero no el preconsciente.
4. Las variables con mayor potencial de predicción sobre el prejuicio explícito son el posicionamiento político, la empatía y el universalismo (valor de autotrascendencia). Es decir, las personas que se sitúan más a la derecha en el espectro político, las que tienen una menor capacidad de

comprender y sentir como los demás comprenden y sienten, y aquellas que menos valoran la tolerancia, la igualdad y la justicia social, son también las que con mayor probabilidad asumirán posiciones que se muestren menos en desacuerdo con con enunciados prejuiciosos.

5. Algunas de las variables demotraron también su potencial moderador o modulador en la explicación del sesgo intergrupal implícito, no del explícito –a diferencia de lo que sucedió con la dimensión predictiva de la investigación–. Este resultado es el más crucial de todos, puesto que ha quedado evidenciado que, aunque las estrategias ensayadas de toma de perspectiva no tengan una efectividad generalizada, son eficaces en la reducción de la estereotipia y del prejuicio implícitos en aquellas personas que se sitúan en determinados niveles de un número muy reducido de variables.
6. Fundamentalmente, la toma de perspectiva clásica resultó ser efectiva en los participantes más empáticos y en los moderamente extravertidos, mientras que, nuevamente, la empatía moduló la eficacia del *role playing*, de tal forma que las personas más empáticas redujeron significativamente su nivel de prejuicio implícito.
7. Por último, la investigación evidenció la posibilidad de que la toma de perspectiva clásica incremente la percepción de semejanza exogrupal y ésta, a su vez, mejore las actitudes intergrupales explícitas. Se trata de un resultado mediacional que se une a las modulaciones ejercidas por la empatía y la extraversión.

En resumen, aunque la toma de perspectiva, en las diversas modalidades evaluadas en esta investigación, no sea útil para reducir el sesgo intergrupal de cualquier persona, sí lo es en el caso de quienes reúnen determinadas características. Por este motivo, cuando se diseña una estrategia formativa no debe generalizarse su aplicación, sino que habrá que seleccionar a los candidatos en los que se puede predecir el logro de los objetivos perseguidos con la intervención. El conocimiento previo de las variables que moderan o modulan la efectividad de la manipulación tiene, por consiguiente, un enorme valor en la rentabilización de las acciones formativas.

Naturalmente, habrá de evaluarse, además, la eficacia de otras modalidades de toma de perspectiva con el fin de identificar los rasgos de la estrategia que faciliten la expansión de sus efectos sobre la estereotipia y el prejuicio, puesto que nuestra investigación ha puesto de manifiesto que las mediaciones y modulaciones no se manifiestan de la misma manera en diferentes modalidades.

Una vez revisadas las conclusiones más generales, conviene ahora proceder de manera analítica, contrastando e integrando cada grupo de resultados en el marco teórico previo, y reconociendo algunas limitaciones para, finalmente, sugerir la proyección de la línea de investigación.

12.2. Discusión

12.2.1. *Discusión sobre la hipótesis preliminar*

Los tres estudios verifican el resultado más básico de la investigación que emplea medidas implícitas: la presencia implícita de estereotipos y prejuicios (e.g., Bodenhausen y Richeson, 2010; Dovidio y Gaertner, 2010; Greenwald et al., 1998; Greenwald et al., 2003; Nosek et al., 2007; Schneider, 2004; Stangor, 2009; Wittenbrink y Schwarz, 2007). Esta evidencia da cuenta de la enorme difusión, dentro de una cultura, de las representaciones estereotipadas y evaluaciones sesgadas sobre determinados grupos minoritarios –en este caso, sobre el grupo de marroquíes dentro de la cultura española–, al tiempo que también sostiene la automaticidad con que funcionan estos procesos (Bargh, 1999; Dasgupta, 2004; Devine, 1989). Esta operatividad espontánea de estereotipos y prejuicios se comprende en un marco teórico que defiende que la mayor parte de la vida de las personas está condicionada por procesos mentales activados por características del entorno, y que operan sin ningún grado de conciencia (Bargh, 1999; Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis, 2010; Dijksterhuis et al., 2007). Debe subrayarse de nuevo la falta de consenso a este respecto y es que, a pesar de la reciente evidencia en la literatura de la neurociencia cognitiva que ha demostrado que existen mecanismos de control que empiezan a operar muy pronto en el proceso de la respuesta sesgada, y que lo hacen de una manera automática sin que el participante tenga acceso consciente (Lieberman, 2007, 2010), la activación y codificación de indicios relacionados con la raza y el género se produce muy pronto en el procesamiento automático de la información (Ito et al., 2006).

Los estudios implementados abordan el análisis conjunto de la estereotipia y del prejuicio implícitos, tal como lo han hecho otros autores (Devine, 2001; Devine y Sharp, 2009; Rudman et al., 2001), llegándose a evidenciar algunas características específicas de ambos fenómenos. Así, nuestros resultados ratifican una diferencia de intensidad entre la estereotipia y el prejuicio implícitos, a pesar de que los IAT de prejuicio fueron cumplimentados después de los de estereotipia, por lo que podría esperarse una puntuación *D* media más reducida, ya que el efecto IAT tiende a disminuir con administraciones repetidas (Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2007). El fenómeno evidenciado podría ser explicado parcialmente por la dimensión atributiva empleada en el IAT de estereotipia (reposado-activo), que no es la más potente en la representación que se mantiene sobre los marroquíes dentro de la cultura española. Sin embargo, fue seleccionada por ser la más neutral evaluativamente, ya que esto resultaba imprescindible para distanciar el constructo medido en el IAT de estereotipia del medido en el IAT de prejuicio. Adicionalmente, se podría argumentar que la reacción evaluativa es más rápida que la cognitiva (Ferguson, 2007), como se deduce de las latencias más cortas en el bloque compatible en el IAT de prejuicio con respecto al IAT de estereotipia. Por último, podría aducirse que los participantes habrían percibido la amenaza del estereotipo al completar el IAT de prejuicio, ya que, como queda demostrado en la Escala de Racismo Moderno, casi ningún estudiante desea aparecer como racista. Esto hace que el efecto IAT se vea inflado (Frantz et al., 2004). La amenaza, sin embargo, habría tenido probablemente una intensidad menor en una tarea evaluativamente neutral, menos comprometida (IAT de estereotipia).

Además de la diferencia absoluta en la media de puntuaciones estandarizadas en ambos IATs, los niveles de estereotipia y de prejuicio implícitos se demostraron independientes en los dos primeros estudios. Este resultado corrobora el hecho de que si ya a nivel explícito la estereotipia y el prejuicio correlacionan muy moderadamente (Dovidio et al., 1996; Fiske, 2000; Schneider, 2004; Schutz y Six, 1996), a nivel implícito no lo hacen en absoluto (Amodio y Devine, 2006), lo que pone en evidencia la distancia teórica entre ambos constructos. Amodio y Devine (2006) muestran que los componentes implícitos de la estereotipia y el prejuicio no covarían, por lo que se concluye que son constructos conceptualmente independientes que se basan en sistemas asimismo independientes (cognitivo y afectivo, respectivamente). Por otra parte, cada uno de estos fenómenos tuvo efectos específicos en el estudio de estos autores: la estereotipia implícita predijo los juicios sobre los rasgos de una persona

negra, mientras que el sesgo racial evaluativo implícito predijo la creencia de los participantes de que podrían llevarse bien con esta persona como amiga. Además, en una situación de interacción anticipada, la estereotipia implícita predijo las expectativas de cómo una persona negra rendiría en una serie de tareas, mientras que el sesgo evaluativo implícito anticipó la distancia que mantendrían los participantes con respecto a la persona negra al elegir un asiento. Amodio y Devine concluyen que la estereotipia implícita predice formas instrumentales de conductas sesgadas por la raza, mientras que los procesos evaluativos implícitos anticipan modalidades consumatorias de conductas sesgadas por la raza.

A pesar de esta diferenciación entre ambos constructos implícitos, en el último estudio de la investigación relatada se halló una correlación significativa de tamaño moderado entre el sesgo cognitivo y el evaluativo, lo que pone de manifiesto la complejidad del sesgo intergrupal. Dicha correlación, no obstante, se demostró inexistente en el grupo de control, pudiendo sólo evidenciarse en los grupos experimentales, lo que apuntaría a que el desempeño de roles podría haber incrementado la coherencia de los componentes cognitivo y evaluativo del sesgo. Si esto fuera así, se trataría de un efecto del *role playing* del que no se ha informado aún en la literatura y que, de confirmarse en posteriores estudios, representaría un significativo hallazgo causal. Amodio y Lieberman (2009) informan sobre un experimento realizado por Potanina, Pfeifer, Lieberman y Amodio (2006) que sugería por primera vez que distintos mecanismos neuronales parecen asociarse simultáneamente con el prejuicio y la estereotipia implícita. Pues bien, los resultados de nuestro tercer estudio confirman, en ausencia de otra hipótesis, que el *role playing* es potencialmente capaz de aproximar dos sistemas distintos, cognitivo y afectivo.

La siguiente conclusión de nuestros estudios se halla relacionada con los resultados dispares del IAT de prejuicio en relación con los de la Escala de Racismo Moderno. Mientras que a nivel implícito se demuestra un grado significativo de prejuicio, a nivel explícito se manifiesta desacuerdo con las posiciones racistas. Este último resultado no es sorprendente si se toma en cuenta que la Escala de Racismo Moderno, a pesar de todo, es un instrumento altamente contaminado por el motivo de presentación (Schneider, 2004), y que en estudios anteriores que emplearon esta escala ya se habían encontrado medias bajas de prejuicio hacia los magrebíes en muestras españolas (García et al., 2003; Navas, 1998). Por otra parte, no se encontró correlación

entre las distribuciones de datos arrojados por ambas medidas en ninguno de los tres experimentos. Estos resultados ratifican la conclusión de que las medidas implícitas y explícitas del sesgo intergrupal miden constructos diferentes (Aberson y Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). Las actitudes implícitas reflejan procesos asociativos que se activan de forma automática, sin intención, al encontrar un estímulo relevante, y a este hecho se llegaría a través de asociaciones de experiencias cotidianas entre conceptos y evaluaciones, que no poseen inherentemente un valor de autenticidad. Es decir, las personas elaborarían asociaciones implícitas que pueden juzgar como falsas si se les da la oportunidad de evaluarlas. Las actitudes explícitas, por el contrario, se derivan de los procesos proposicionales que operan en las asociaciones existentes. El razonamiento proposicional permite la validación o rechazo de las evaluaciones asociativas (Ranganath y Nosek, 2010).

Este intercambio entre los niveles implícitos y explícitos del sesgo también ha sido evidenciado por Nosek y Smith (2007), quienes a través de un análisis multifactorial y multimétodo encontraron que los instrumentos del IAT y los autoinformes se adaptan mejor a un modelo que los contempla como medidas de constructos diferentes, pero relacionados entre sí, y no como constructos independientes. Otro estudio de Smith y Nosek (en prensa) sobre el "efecto Obama" –que se basa en el estudio llevado a cabo por Dasgupta y Greenwald (2001) sobre la exposición de un miembro ejemplar de raza negra, i.e. Martin Luther King– muestra cómo las medidas de prejuicio explícito pueden correlacionar con una medida de estereotipia implícita. También Nosek, Graham y Hawkins (2010) informan de multitud de correlaciones de medidas implícitas y explícitas, evidenciando cómo se modifica la relación de medición entre el prejuicio implícito y explícito cuando se utiliza un instrumento explícito menos sensible a la deseabilidad social, en contraste con una prueba clásica de medida del prejuicio explícito. Por último, Greenwald et al. (2009) han evidenciado que cuanto mayor sea la correlación entre medidas implícitas y explícitas, mayor será también la validez predictiva de ambos tipos de instrumentos.

12.2.2. *Discusión sobre la hipótesis explicativa*

Una vez discutidas las conclusiones preliminares, debe acometerse un debate crucial para esta investigación: la efectividad de la toma de perspectiva en sus modalidades clásicas y de *role playing* en la reducción del sesgo intergrupal. Habíamos estimado inicialmente que esta estrategia podía ser eficaz en el control de la estereotipia y el prejuicio automáticos. Pues bien, los resultados de los estudios no apoyan globalmente esta predicción, avalada por evidencia previa (Batson et al., 1997; Galinsky, 2002; Galinsky et al., 2005; Galinsky et al., 2008; Pettigrew et al., 1997; Shih et al., 2009), a pesar de haber utilizado una manipulación semejante, en los experimentos 1 y 2, a la de Galinsky y Ku (2004). Esta afirmación que acabamos de hacer debe matizarse en dos sentidos: 1) cuando se introducen algunas variables moduladoras, la toma de perspectiva es eficaz; y 2) el *role playing* alcanzó una significación tendencial en su efectividad sobre la reducción del prejuicio implícito, lo que indicaría que, con el tipo de muestra en la que se ha aplicado en la presente investigación, esta estrategia debe seguir siendo explorada por su capacidad potencial para atenuar el sesgo, al menos en su componente evaluativo implícito. Así se propone también desde el marco teórico, en el que se ha comprobado que el desempeño de roles posee beneficios indudables en relacion con el desarrollo de comptencias para vivir en contextos de diversidad (Clapper, 2010).

No obstante, en el estudio 3 aparecieron claramente diferenciadas las dos modalidades de *role playing*. La primera, denominada "*role playing*/marroquí", no exigía la interacción con las personas reales cuyo papel asumían los participantes, mientras que en la segunda modalidad ("*role playing*/empatía") sí se daba esta circunstancia. Pues bien, esta segunda modalidad se mostró significativamente más eficaz en la reducción del prejuicio implícito que la primera (véase el resultado del test DMS en la tabla 31 del capítulo 10). Este resultado quedaría cubierto teóricamente desde diversas perspectivas. Por una parte, en la interacción se podrían haber fomentado distintos tipos de creencias o emociones que habrían impulsado el solapamiento yo-otro. Por ejemplo, Shih et al. (2009) argumentan que sentimientos como la culpabilidad pueden provocar mejoras actitudinales y comportamentales. Pero una hipótesis aún más potente es la del contacto (Allport, 1954), que es la vía más directa mediante la que el perceptor recibe la información individualizada de una manera vívida (Pettigrew y Tropp, 2008). Así, la manipulación de *role*

playing/empatía exigía tomar la perspectiva de alguien de estatus similar (un miembro endogrupal), y ésta es una condición básica para que el contacto impacte sobre las representaciones y evaluaciones (Pettigrew y Tropp, 2005, 2006). Lo interesante del estudio 3 es que, por una parte, se apuntó en los resultados una tendencia a transferir los logros de la toma de perspectiva a la evaluación implícita exogrupal (se manipuló la percepción endogrupal, pero se midió la percepción exogrupal). Por otra parte, la manipulación de la percepción endogrupal (*role playing*/empatía) resultó ser más beneficiosa que la manipulación de la percepción exogrupal (*role playing*/marroquí) en las medidas de evaluación exogrupal.

Si el contacto es eficaz en la reducción del prejuicio, es mucho más fácil crear las condiciones propicias para mitigar el sesgo en el campo que en el laboratorio. Entre estas condiciones se encontrarían la interacción frecuente al hacer posible el conocimiento individualizado y la amistad, seguida de la interdependencia cooperativa o persecución de los mismos fines (Molina y Wittig 2006). Este tipo de condiciones han de ser facilitadas en los programas formativos, ya que si se deja a los participantes que interactúen espontáneamente, el sesgo intergrupal puede mantenerse. No debe olvidarse que el contacto reduce el prejuicio, pero el prejuicio también reduce el contacto (Binder et al., 2009).

Además, ha de recordarse que el contacto no sólo es una consecuencia de la toma de perspectiva, como sugieren Galinsky y Moskowitz (2000), sino que también es una causa de ésta. Tanto la cantidad como la calidad del contacto anticiparían la toma de perspectiva en el modelo de Aberson y Haag (2007), actuando ésta, a su vez, como factor mediacional entre aquellas y la ansiedad intergrupal. Por último, la ansiedad incidiría sobre la estereotipia y el prejuicio explícito, mientras que la interacción entre cantidad y calidad del contacto actuaría como predictor directo del prejuicio implícito en el modelo de estos autores. Así, el contacto correlacionaría con ambas modalidades de prejuicio, explícito e implícito, pero a través de vías diferentes. En nuestra propia investigación (estudio 3) se ha evidenciado un indicio de que el prejuicio implícito puede ser modificado por el contacto como elemento potenciador de la toma de perspectiva.

En relación con futuras investigaciones, como se comentará más adelante, en la experimentación sobre toma de perspectiva habrá que fomentar la interacción real con miembros exogrupales. Tampoco se descarta la manipulación de la interacción

imaginada. Ya se cuenta con resultados que evidencian la reducción de la estereotipia y la mejora de las actitudes intergrupales, tanto explícitas como implícitas, cuando los participantes imaginan la interacción con miembros del exogrupo estereotipado (Crisp y Turner, 2009; Turner y Crisp, 2010).

A pesar de los matices, hay que reconocer que la intervención basada en toma de perspectiva, a un nivel generalizado, no ha sido capaz de lograr el solapamiento entre el *self* y el otro, ni entre el endogrupo y el exogrupo, en el conjunto de la serie experimental. Este era el objetivo inicial: que el *self* se aplicara al otro y el otro al *self* (Galinsky et al., 2005, 2008), con la esperanza de que el hecho de descubrir semejanzas entre el grupo de pertenencia y el exogrupo, o entre el yo y el otro, fomentase la idea de igualdad básica entre las personas y los grupos. Aparentemente, por tanto, el autoconcepto, que aparece como mediador en el procesamiento cognitivo de la información en la situación de toma de perspectiva, no se habría activado del modo esperado, y sólo se podrían apuntar algunos indicios de esta activación cuando fue utilizada la estrategia de *role playing*/empatía, o bien cuando se introdujeron variables moduladoras.

El córtex prefrontal medial constituye la base neural más importante del pensamiento sobre el *self* y del pensamiento sobre otras personas, sugiriendo el concepto de que la comprensión de uno mismo es un componente integral de la comprensión de otras personas (Mitchell et al., 2006). Jason Mitchell y sus colegas informan sobre datos que evidencian que cuanto más semejante es percibida una persona a uno mismo, mayor es también la actividad en el córtex prefrontal medial. Pues bien, las instrucciones de la toma de perspectiva favorecerían, en la heteropercepción, un incremento en el uso de la misma zona neural que se utiliza en la autopercepción, fomentando, por tanto, el solapamiento yo-otro. Por consiguiente, e insistiendo en la hipótesis previa acerca de la baja efectividad de la toma de perspectiva, es probable que la evaluación de las características atribuidas al exogrupo tuviera, en el conjunto de los participantes de nuestros estudios, un peso mayor que la percepción de igualdad.

12.2.3. *Discusión sobre la hipótesis predictiva*

Después de este primer grupo de conclusiones sobre los niveles de estereotipia implícita y prejuicio implícito y explícito, así como acerca de la efectividad de la toma de perspectiva, los estudios se centraban también en la capacidad predictiva de las variables medidas y, por otra, en la posibilidad de que éstas hubieran ejercido un papel moderador entre la toma de perspectiva, y la estereotipia y el prejuicio. En lo que se refiere a la primera cuestión, fue el prejuicio explícito el componente del sesgo intergrupal que en mayor medida correlacionó con las variables medidas, entre las que destacan el género, la posición política, la apertura, la empatía, el universalismo y la tradición. Entre éstas, las que se posicionan como variables con mayor potencial predictor en los modelos de regresión son el posicionamiento político, la empatía y el universalismo. Revisemos la interpretación que podemos dar a las covariaciones encontradas.

En el caso de la relación entre posicionamiento político, valores de conservación y racismo explícito, se ratifica la evidencia hallada en los estudios sociológicos occidentales (Pettigrew, 2006) y, más específicamente, en muestras representativas de la población joven española, en las que se ha encontrado que cuanto más a la derecha se posiciona el encuestado, mayor oposición manifiesta a la inmigración (Aguinaga Roustán et al., 2005; Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001). Por otra parte, Crandall y Eshleman (2003), como parte de su modelo de Justificación-Supresión de la expresión y experiencia del prejuicio, y refiriéndose a las posiciones ideológicas que justifican la jerarquía social y la dominación de unos grupos sobre otros, mencionan la tradición política conservadora que enfatiza la estabilidad y la tradición. Es decir, es más probable anticipar una actitud de prejuicio hacia un grupo minoritario desde una posición conservadora que desde una más progresista. En este sentido, resulta también coherente la correlación hallada en el primer estudio entre posicionamiento político y apertura a la experiencia, $r = -.27$, $p < .004$ (i.e., cuanto más alto se puntúa en este último rasgo, más probable es que el participante se adhiera a una posición de izquierda política) y, a su vez, la covariación negativa de la apertura con el sesgo, evidenciada en los tres estudios de la serie. En este mismo marco ha de interpretarse el coeficiente beta de valencia negativa que vincula el universalismo al prejuicio explícito en los dos primeros estudios (i.e., cuanto más se valora la justicia social y el bienestar de los demás, menor es el racismo

autodeclarado), así como la correlación positiva hallada entre los valores de conservación y el prejuicio explícito.

En el conjunto de la serie, fue la empatía el predictor y modulador más destacado, y este resultado converge con otras investigaciones recientes que confirman que la empatía y el razonamiento moral posee una capacidad explicativa muy relevante en relación con el prejuicio (McFarland, 2010). Por otra parte, la empatía se puede entender como la capacidad de tener una experiencia afectiva vicaria (Fuentes et al., 1993) y, desde esta perspectiva, no resulta extraño que correlacione negativamente con la estereotipia y el prejuicio, que se entienden como representaciones y evaluaciones de fuerte base motivacional en relación con la defensa del yo. El hecho de adoptar mecanismos autodefensivos es antitético al de abrirse a la experiencia del otro diferente.

De igual forma, cualquier estado de conflicto o competición con los demás es antitético a la conducta empática, y se sabe que la competición covaría positivamente con el prejuicio (Sassenberg et al., 2007). Por otra parte, se podrían recordar las condiciones que Allport (1954) esbozó para reducir el prejuicio racial. Entre ellas se encontraba la cooperación. En los meta-análisis realizados sobre la hipótesis del contacto se verifica que la cooperación, de manera semejante a como sucede con el resto de condiciones señaladas por Allport, se configura como facilitadora de la reducción del prejuicio (Pettigrew y Tropp, 2005, 2006). Molina y Wittig (2006) han apuntado, además, que la interdependencia cooperativa en la persecución de los mismos fines sería la segunda condición con mayor potencial facilitador, sólo antecedida por la interacción frecuente. En este mismo sentido se comprende la correlación negativa entre los valores de autotrascendencia y el prejuicio explícito.

En el caso del primer estudio deben señalarse dos variables más que formaron parte del modelo de regresión final que tomó el prejuicio explícito como variables criterio: la atribución y la semejanza percibida con el exogrupo. En el caso de la atribución, la valencia positiva del coeficiente de regresión es coherente con la literatura derivada de las teorías de la atribución. Son precisamente las personas con niveles más elevados de prejuicio las que en mayor medida asignan las conductas consistentes con el estereotipo a causas internas, y las conductas inconsistentes (e.g., el éxito en un inmigrante marroquí) a factores externos, representando ésta una clara estrategia de mantenimiento del prejuicio (Pettigrew, 1979; Sherman et al., 2005). No

obstante, en el primer estudio, la distribución de atribución diferencial estaba integrada por un 98.1% de puntuaciones negativas, lo que, en principio, indica un nivel de sesgo muy bajo al atribuir en mayor medida causas internas al éxito del inmigrante. Sin embargo, se podrían plantear dos explicaciones alternativas o, incluso, complementarias. En primer lugar, es posible que los participantes estuvieran motivados para autopresentarse de una manera positiva o socialmente deseable, como así queda reflejado también en los datos de la Escala de Racismo Moderno de McConahay (1986). En segundo lugar, no se descartaría tampoco la actuación del sesgo basado en la atribución de una mayor responsabilidad interna, en general, a los miembros de grupos estereotipados frente a los miembros del grupo mayoritario (Johnston et al., 1997).

En cuanto a las variables de personalidad, ha de hacerse notar que, en general, carecen en nuestros datos de una posición robusta en relación con la predicción de la estereotipia y el prejuicio. Ni siquiera la apertura a la experiencia, que correlacionó con el prejuicio implícito y el explícito en la investigación, llegó a formar parte de los modelos finales de regresión. Sin embargo, varios autores han llegado a la conclusión de que, de los cinco grandes, la amabilidad, la apertura y la extraversión son los factores que correlacionan de forma más fuerte con el prejuicio generalizado (Akrami et al., 2010; Ekehammar y Akrami, 2003, 2007; Flynn, 2005; Sibley y Duckitt, 2008). Ahora bien, cada uno de estos rasgos tiene diversas facetas, indicando incluso los análisis de regresión que las facetas de los cinco grandes muestran mayor poder al predecir el prejuicio que los propios factores. Luego la medida de las facetas podría haber contribuido en mayor medida a la verificación de las hipótesis que lo que lo han hecho los factores unitarios.

En lo que se refiere a la semejanza percibida con el exogrupo, era esperada la valencia negativa del coeficiente de regresión sobre el prejuicio explícito. Lo que no pudo predecirse fue la ausencia de relación entre la semejanza percibida con el endogrupo y el prejuicio. La evidencia y el marco teórico previos apoyaban una asociación positiva entre ambas variables (Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Sassenberg y Wieber, 2005; Schneider, 2004; Turner et al., 1987; Verkuyten et al., 1999).

Otras relaciones significativas halladas tampoco son fácilmente interpretables desde la teorización previa. Este es el caso del género, variable que no suele discriminar entre distintos niveles de sesgo (Álvarez, 2005a; Amodio y Devine, 2006;

Blair et al., 2001; Dasgupta y Greenwald, 2001; Wittenbrink et al., 2001), pero en dos de los estudios (1 y 3) correlacionó negativamente con el prejuicio explícito. A este respecto, las dos consideraciones siguientes reconciliarían en parte nuestros resultados con el marco teórico de partida. En primer lugar, ha de hacerse notar que tanto los participantes como las participantes puntúan bajo en la Escala de Racismo Moderno, luego de las diferencias halladas, debidas al género, no se puede concluir que ellos son racistas y ellas no, sino que, probablemente, en las mujeres se ha activado en mayor grado el motivo de autopresentación que en los hombres. En segundo lugar, ha de observarse que no existen diferencias debidas al género en la dimensión implícita del sesgo intergrupal, y esto también refuerza la posibilidad que se acaba de mencionar sobre la mediación del motivo de autopresentación en las respuestas explícitas.

A pesar de estos últimos apuntes, las relaciones predictivas verificadas entre distintas variables y la estereotipia y el prejuicio sostienen, en general, las predicciones del marco teórico, y esto sucede especialmente en relación con el prejuicio explícito. También de manera coherente con las expectativas teóricas, las variables que correlacionan con el prejuicio explícito no lo hacen con el implícito, salvo algunos valores como el universalismo y la apertura a la experiencia en el segundo estudio o el valor de tradición en el primero, aunque en éste hay una diferencia sustancial: la valencia de los coeficientes de correlación es diferente en cada dimensión del prejuicio –explícita e implícita–. Aquí se hallaría de nuevo una base empírica relevante para sostener la diferencia sustancial entre ambos constructos (Aberson y Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). Sin embargo, ha de recordarse que el tercer estudio mostraba asociaciones de igual valencia en las dimensiones explícita e implícita del prejuicio, pero en este caso se explica acudiendo a la intervención de la estrategia de toma de perspectiva utilizada (*role playing*).

12.2.4. *Discusión sobre la hipótesis moduladora*

La figura 131 (capítulo 11) presenta el resumen de las variables que moderan la incidencia de las estrategias evaluadas sobre el sesgo intergrupal. En ella se observa, por una parte, que la toma de perspectiva clásica reduce la estereotipia implícita en los participantes moderadamente extravertidos y en los muy empáticos; por otra, el *role playing* basado en el intercambio de papeles y en la inducción de empatía atenúa

significativamente el prejuicio implícito en las personas de empatía medio-alta y alta (i.e., quienes puntúan por encima de la mediana en empatía).

Además, la toma de perspectiva clásica demostró tener un efecto muy esperanzador sobre la autocategorización, de tal forma que aproximó a los participantes al miembro típico de varios exogrupos (personas mayores, gitanos, inmigrantes). A su vez, la semejanza percibida con estos exogrupos correlacionó negativamente con el prejuicio explícito. En este caso, la autocategorización exogrupal se consideraría una variable mediacional y no moduladora.

La empatía ha resultado ser, por tanto, la variable más potente en la modulación de los efectos de la toma de perspectiva. Vescio et al. (2003) ya habían demostrado que esta estrategia cambia las actitudes intergrupales a través de la mediación de la empatía, incluso cuando existe una fuerte adhesión personal al estereotipo. Lo que nuestros estudios añaden es que la empatía no sólo ejerce un papel mediacional, sino modulador o moderador. Como ya se ha afirmado, la empatía comparte una naturaleza común con la toma de perspectiva (aproximación yo-otro), salvo que ésta es una estrategia de fuerte componente cognitivo, mientras que la empatía es una variable fundamentalmente afectiva. En cualquier caso, el acercamiento cognitivo a los miembros exogrupales se potencia en aquellos participantes predispuestos a la aproximación afectiva, y esto queda verificado en nuestra investigación. De modo paralelo, en el tercer estudio, el mismo *role playing* también puede haber fomentado la empatía (Bowman, 2009), de tal forma que habría predispuesto aún más a los participantes a la aproximación afectiva. De hecho, en este estudio es el prejuicio implícito la variable dependiente modificada, no la estereotipia.

En investigaciones recientes ya se había mostrado que las respuestas emocionales en general (e.g., Davis y Maitner, 2010), y la empatía en particular (e.g., Cohen, 2010), son variables que deben ser tenidas muy en cuenta cuando se trata de implementar una manipulación basada en toma de perspectiva. Además, Shih y sus colaboradores (2009) encontraron que la toma de perspectiva mejora las actitudes hacia el exogrupo, pero el efecto no se generaliza a todos los exogrupos, sino únicamente hacia el grupo que es objeto de un ejercicio de empatía. De este modo, la toma de perspectiva mejoraría las actitudes intergrupo a través de la inducción de empatía. Nuestra investigación se une a la de todos estos autores para reforzar los vínculos entre la toma de perspectiva y la empatía.

De hecho, se trata de una variable que ha destacado en la presente investigación de diversas formas. Por una parte, como se acaba de señalar, está muy vinculada a la naturaleza de la manipulación –toma de perspectiva–. En segundo lugar, ha demostrado poseer un potencial predictivo importante sobre el prejuicio explícito. En tercer lugar, ha sido la única variable que ha evidenciado su capacidad moduladora sobre la efectividad de ambas modalidades de toma de perspectiva (clásica y *role playing*). Si a esto se une su rol mediacional (Vescio et al., 2003), la empatía se constituye en un elemento imprescindible en cualquier investigación que se emprenda en el ámbito de la reducción del prejuicio y, particularmente, en aquellas que evalúen la utilidad de la toma de perspectiva.

En cuanto a la extraversión, en la teorización previa sólo se había contemplado como factor predictor del sesgo intergrupal (Akrami et al., 2010; Ekehammar y Akrami, 2003, 2007; Flynn, 2005; Sibley y Duckitt, 2008). Nuestra investigación aporta por primera vez evidencia acerca de su capacidad para regular los efectos de la toma de perspectiva clásica sobre la estereotipia implícita: los participantes moderadamente extravertidos vieron atenuadas sus creencias estereotipadas. No obstante, se observó un efecto rebote en los miembros muestrales muy extravertidos, en los que la estereotipia implícita se elevó significativamente. La única hipótesis interpretativa que se puede plantear supone el desglose de este rasgo de personalidad en sus facetas constitutivas. Ekehammar y Akrami (2007) hallaron que tres de las seis facetas de la extraversión estuvieron relacionadas con el prejuicio, prediciendo su reducción: 1) la cordialidad o ser afectuoso y amistoso, relacionarse genuinamente con la gente, y formar vínculos cercanos con los otros; 2) el gregarismo, que se refiere a la preferencia por la compañía de los demás; y 3) emociones positivas, que se define como la tendencia a experimentar emociones tales como alegría, felicidad, amor y excitación (Costa y McCrae, 1992). Sin embargo, estos autores no encontraron relacionadas con el prejuicio las tres facetas restantes de la extraversión: asertividad (ser dominante, animoso, y socialmente destacado), actividad (indicio de rapidez y vigor en el sentido de energía y necesidad de mantenerse ocupado) y búsqueda de emociones (ansia de excitación y estimulación). Podría pensarse que la manipulación de toma de perspectiva activó especialmente estas tres últimas facetas en los participantes más predispuestos (i.e., en quienes puntuaban más alto en ellas) a ser dominantes, activos y excitables, y esta intensa activación incrementó la operatividad de las creencias estereotipadas. No ha de olvidarse, por ejemplo, que el sesgo

intergrupal puede elevarse en las personas que puntúan más alto en dominación social (Crandall y Eshleman, 2003). Así, Kteily, Sidanius y Levin (2011) han mostrado en un estudio longitudinal que la orientación de dominación social es más una causa que un reflejo del prejuicio y la discriminación contra exogrupos. En cualquier caso, en próximos estudios habrán de medirse separadamente las facetas de la extraversión, y no sólo el rasgo unitario.

En el mismo estudio 1 apareció otro efecto contraproducente: la toma de perspectiva elevó el prejuicio implícito en los participantes menos conformistas. Es posible que en quienes estén más dispuestos a romper normas sociales y a no autolimitarse en las interacciones con los demás, actúen menos los mecanismos inhibidores de la activación evaluativa a nivel implícito. Esta hipótesis deberá someterse a prueba en futuras investigaciones.

En resumen, lo que nuestra investigación ha mostrado, tomando como partida la teorización cognitivo-social sobre estereotipia y prejuicio, es que la toma de perspectiva puede ser una estrategia eficaz, pero sólo si su actuación se contempla de manera coordinada con la empatía, la extraversión y la semejanza percibida con el exogrupo.

12.3. Limitaciones de la investigación empírica

Las conclusiones generales de la investigación confirmarían parcialmente las hipótesis del estudio, pero necesitan aún de réplicas que doten de mayor consistencia a los hallazgos relatados. Mientras tanto, éstos proporcionan una utilidad relevante desde el punto de vista de la transferencia del conocimiento, ya que resulta posible empezar a marcar pautas para el diseño de un programa formativo dirigido al control del sesgo intergrupal. De esto se ocupará el próximo capítulo. Incluso antes de esta aplicación, de nuestros resultados se deduce la necesidad de formación de los futuros educadores y educadoras, especialmente si se consideran sus niveles de estereotipia y prejuicio implícitos. Ahora bien, no cualquier tipo de programa impacta de la misma manera en cualquier tipo de persona. Este es otro aprendizaje obtenido con nuestra investigación: la necesidad de establecer filtros de acceso a la formación dirigida a la reducción del sesgo intergrupal.

No obstante, aunque diversos resultados de esta investigación son consistentes, se ha constatado simultáneamente la complejidad del estudio de la estereotipia, el prejuicio y la discriminación. La ingente cantidad de variables y mecanismos que entran en funcionamiento es tal que, por ejemplo, pequeñas variaciones en la manipulación pueden arrojar datos diferentes en las medidas. Por este motivo, aunque en la descripción de los estudios (capítulos 8, 9 y 10) hemos sido flexibles (e.g., haciendo explícitos los resultados de las pruebas de hipótesis asociados a significación tendencial), el resumen de resultados y la discusión se han ceñido a la presentación e interpretación de los hallazgos consistentes. Aun así, como en toda investigación, deben reconocerse algunas limitaciones, normalmente determinadas por distintos tipos de dificultades prácticas.

En primer lugar y respecto a la hipótesis explicativa en los dos primeros estudios, habría que considerar la posibilidad de que la ausencia de confirmación de un efecto generalizado debido a la toma de perspectiva, encontrado en otros trabajos (Batson et al., 1997; Galinsky, 2002; Galinsky et al., 2005; Galinsky et al., 2008; Pettigrew et al., 1997; Shih et al., 2009), pueda deberse precisamente a limitaciones de nuestra manipulación experimental. Particularmente, es posible que, en el primer experimento, no fuera maximizada suficientemente la varianza experimental, de tal manera que los participantes del grupo de control también realizaran una narración de la vida del marroquí, representado en la imagen, desde la perspectiva de éste, al menos en alguna medida. Se pensó que tal vez las imagenes que se presentaron en pantalla sobre la persona marroquí fueran demasiado vívidas, y este rasgo redujera por igual la estereotipia y el prejuicio en ambas condiciones, experimental y control. En ese estudio, los sentimientos mostrados por ambos grupos en la prueba de empatía fueron de una intensidad medio-alta, lo que sugiere dos posibles explicaciones: o bien que en ambos grupos se pusiera en práctica la toma de perspectiva a causa del notable nivel de empatía crónica de los participantes, o bien que la manipulación no tuviera el grado deseado de efectividad, y que apenas hubiera impactado sobre la empatía temporal y las variables dependientes del estudio. Podría pensarse también en un escenario en el que concurrieran ambas opciones, y en el que las instrucciones explícitas hubieran intensificado levemente la empatía crónica.

En el segundo estudio se modificó el procedimiento y se cambiaron las imágenes de la manipulación, de tal manera que el grupo de control no compartió la

misma fotografía que el grupo experimental. Este enfoque tiene también su riesgo porque, aunque el estímulo presentado al grupo de control tenía una naturaleza no social, siempre se puede pensar que una pequeña parte de la varianza presente en las diferentes distribuciones de datos recogidos en este grupo es atribuible a algún tipo de reacción causada por la imagen.

Por su parte, en la manipulación del tercer experimento se podría haber aprovechado en mayor medida el contacto directo con miembros de un exogrupo nacional o étnico, de tal forma que una de las modalidades de toma de perspectiva estuviera orientada a ponerse en el lugar de un miembro exogrupal en un escenario interactivo. Esta mejora de la manipulación se induce, naturalmente, a posteriori, una vez que se comprobó que la modalidad interactiva de *role playing* arrojó un efecto que estuvo a punto de bajar del umbral convencional de error. Si esto se consiguió en una manipulación que utilizó la percepción sobre miembros del endogrupo nacional y étnico, es posible que la variable independiente hubiera quedado mucho mas reforzada en el caso de que la tarea perceptiva hubiera sido exogrupal. No obstante, esto, que es una limitación a la luz del marco teórico, se anota también a modo de sugerencia para la investigación futura que continúe evaluando el desempeño de roles como estrategia de reducción del sesgo intergrupal.

Además de la manipulación, la medida también tropezó con algunas dificultades. La primera de todas fue la fiabilidad insuficiente de algunos instrumentos construidos *ad hoc*. Particularmente, esto sucedió con una de las escalas de la autocategorización (i.e., pertenencia) en los tres estudios y con el instrumento de atribución en el tercer estudio. En los dos primeros experimentos, la medida de atribución también obtuvo una moderada consistencia interna, igual que sucedió en toda la serie con la escala de autocategorización/tipicidad. En este caso, los datos fueron analizados, pero tanto la atribución como la tipicidad resultaron ser dos variables con un papel muy limitado en la predicción del sesgo y en la modulación de la efectividad de la toma de perspectiva, con la salvedad de uno de los factores derivados de los datos de tipicidad en el estudio 1 (i.e., la semejanza percibida con el exogrupo).

Por otra parte, aunque la mayor parte de los resultados obtenidos son coherentes e interpretables dentro del marco teórico, esto no sucede con algunos de ellos, como la correlación negativa de algunos valores de conservación (e.g.,

conformidad, tradición) con alguno de los componentes del sesgo, la covariación positiva de la benevolencia con el prejuicio explícito, o el efecto contraproducente de la toma de perspectiva sobre la estereotipia implícita en los participantes altamente extravertidos. En estos casos se especula con la posibilidad de que el problema haya sido de medida. Por ejemplo, en el caso de la personalidad no se duda de la validez y fiabilidad del NEO-FFI, sino de la estrategia de la medida. Como se ha apuntado en el apartado de discusión, tal vez hubiera sido más productivo medir aisladamente las distintas facetas de la extraversión, la apertura y la amabilidad, en lugar de hacerlo unitariamente en cada rasgo. Por su parte, es posible que los valores hubieran quedado registrados de una manera más fiable con una versión más larga de la Escala de Schwartz.

Por último, habría que mencionar una limitación común en multitud de estudios que, como el nuestro, utilizan marcos teóricos distribuidos internacionalmente, pero desarrollados mayoritariamente a partir de los resultados obtenidos en un contexto nacional –el norteamericano–. En el caso de que la cultura sea un factor a tener en cuenta en la investigación futura sobre el sesgo intergrupal (Fiske, Harris, Lee y Russell, 2009), difícilmente podremos llegar a generalizaciones teóricas que no estén construidas sobre resultados obtenidos en muestras plurinacionales y pluriculturales. En primer lugar, los sujetos de estudio en el ámbito de la cognición social son en su mayoría norteamericanos, luego se trata de un contexto cultural distante al de las muestras utilizadas en nuestra investigación. Así, en España, como hemos constatado al principio del marco teórico, la inmigración constituye un fenómeno de auge reciente. En contraste con los estudiantes que configuran la muestra de nuestros estudios, la mayoría de los miembros de las muestras de las investigaciones norteamericanas tienen un importante currículum de interacción en contextos multiculturales. Esta es una de las características diferenciales que podrían explicar la ausencia de efectos generalizados de la toma de perspectiva. Esta falta de verificación de hipótesis que se deducen del marco teórico no es un fenómeno aislado, sino que los problemas de validez externa en la investigación sobre reducción del prejuicio son, desafortunadamente, frecuentes (Paluck y Green, 2009b).

12.4. Prospectiva

Tanto en la discusión como en el elenco de limitaciones ya nos hemos aproximado a algunos de los retos futuros que tiene que afrontar la investigación en el ámbito de la reducción del sesgo intergrupal y, particularmente, la que toma como foco la estrategia de la toma de perspectiva.

La última señalada en el anterior apartado es particularmente relevante, ya que los factores culturales forman parte de los que explicarían la diferencia de efectividad de la toma de perspectiva en Estados Unidos y en las muestras españolas de la investigación presente. Resulta difícil transferir interculturalmente unos resultados, e incluso un marco teórico, que no consideran la especificidad social y cultural de los participantes a los que se aplican estrategias que han sido ensayadas en contextos distintos. Al fin y al cabo, los contextos socio-culturales inciden en cómo se desarrollan los estereotipos y los prejuicios (Teichman y Bar-Tal, 2008), luego también pueden determinar cómo el sesgo puede ser erradicado o, al menos, cómo se hace factible su control (Pedersen, Walker y Wise, 2005). Habrá que seguir explorando, por consiguiente, la transculturalidad de las estrategias de reducción de la estereotipia y el prejuicio (e.g., la toma de perspectiva) en entornos diversos. Es decir, sería interesante potenciar los estudios transculturales que permitan identificar las variables culturales que moderan la relación de las intervenciones sobre el sesgo intergrupal. Luego ya no se trata únicamente de explorar la capacidad predictiva y moduladora de variables individuales –como se ha hecho en la serie experimental de esta tesis–, sino que habrá que aportar también factores contextuales a la comprensión del cambio de la estereotipia y el prejuicio. Esta es una dirección futura que, sin duda, tendrá que acometer la indagación sobre los procedimientos más útiles para modificar las creencias y evaluaciones sociales que no se consideran deseables.

En cuanto a la manipulación y la medida –asuntos sobre los que se han detectado algunas limitaciones–, deberán diversificarse las modalidades de intervención y habrá que seguir atendiendo a la calidad de los instrumentos. Es muy posible que las estrategias más efectivas sean aquellas que respondan a un marco teórico combinado (e.g., las intervenciones que utilicen la toma de perspectiva y la inducción de empatía en tareas interactivas de contacto con miembros exogrupales). Por otra parte, será interesante que en un mismo experimento puedan compararse

distintas estrategias de reducción del sesgo intergrupal. De hecho, en el tercer estudio del que se ha informado se ha comenzado a aplicar esta mejora.

En el ámbito de la medida, cuando los instrumentos se diseñen *ad hoc*, es preferible hacer estudios previos en los que se evidencie su validez y fiabilidad. En esta tesis, no obstante, esto era irrealizable debido al número de variables medidas y técnicas utilizadas, por lo que se prefirió la estrategia de rechazar a posteriori los datos en los que no quedara probada la fiabilidad de cada instrumento.

El análisis también requiere alguna consideración. Por ejemplo Hayes y Matthes (2009) aconsejan el uso de regresión por mínimos cuadrados ordinarios y de regresión logística para evidenciar interacción entre las variables independientes. Se trata, por tanto, de una vía alternativa adecuada para analizar los efectos moderadores o moduladores. Asimismo, resultaría útil la introducción del análisis cualitativo, particularmente cuando se utilizan estrategias de desempeño de roles o *role playing*. Incluso puede llegar a convertirse en un tipo de análisis efectivo para mejorar la manipulación a través de la evaluación de la secuencia de interacción en la tarea manipulativa. Por otra parte, las medidas cualitativas pueden ayudar a hacer explícitas las distintas atribuciones y emociones que se han activado durante la interacción o después de ella, siendo conscientes, además, de que muchas de las creencias y emociones que se activan en situaciones de percepción interpersonal permanecen en el nivel preconsciente, y esto sucede también así en la estereotipia y el prejuicio (Devine y Sharp, 2009). Es decir, la investigación futura tendrá que seguir combinando las medidas explícitas con las implícitas, pero también las cuantitativas con las cualitativas, tanto directas como indirectas. De esta forma, será más fácil detectar algunas creencias y emociones (e.g., el reconocimiento de injusticia, la culpabilidad) que pueden condicionar la efectividad de las estrategias ensayadas.

En general, se destacaría la tercera de las estrategias evaluadas (*role playing*) como la que posee mayores virtudes iniciales teóricas para desarrollar un conocimiento con un sustento empírico aún mayor. Además de los ingredientes ya señalados de la interacción o la inducción de empatía, los participantes manifestaron, en la sesión informativa celebrada después del experimento, una mayor conciencia sobre sus propios sesgos, así como una motivación más elevada para afrontarlos. En definitiva, el desempeño de roles es un tipo de intervención que, al menos en una parte

de los participantes, es efectiva, resulta motivadora y es fácilmente transferible a la práctica educativa.

Como en todos los ensayos de reducción del sesgo intergrupal, deben también evaluarse los efectos que las estrategias tienen a corto, medio y largo plazo. Es posible que unas intervenciones tengan una efectividad mucho más duradera que otras. Pues bien, la medición de efectos a largo plazo puede ser más sencilla en contextos como el sistema educativo, en el que los niños y jóvenes permanecen varios años. Esto implica nuevamente que la evaluación de las estrategias debe pasar del laboratorio al campo, donde el control es más limitado, pero el impacto de las intervenciones puede ser mayor y, además, se facilita la repetición de la medida durante un intervalo temporal prolongado.

En definitiva, para favorecer los progresos de la investigación futura en el conocimiento de la efectividad de las estrategias de reducción del sesgo intergrupal, se propone la realización de estudios transculturales, la inclusión de variables contextuales, el uso de intervenciones combinadas, el incremento de la calidad de los instrumentos *ad hoc*, la diversificación del análisis de los datos (e.g., implícitos y explícitos, cuantitativos y cualitativos, directos e indirectos), el desarrollo teórico y empírico del *role playing*, y la evaluación de los cambios en las creencias y evaluaciones sociales a lo largo de un amplio intervalo temporal. Todos estos elementos contribuirán, sin duda, a fortalecer la investigación cognitivo-social sobre la estereotipia y el prejuicio, así como a dotar de rentabilidad social a las estrategias en entornos reales (e.g., los educativos).

CAPÍTULO 13

Pautas Pedagógicas

13.1. Modelo de intervención

13.2. Diagnóstico inicial

13.3. Conflicto cognitivo y *role playing*

13.4. Reflexión

Tras observar la prioridad que conceden los distintos organismos internacionales a la lucha contra el prejuicio y la discriminación, comprobar los niveles de sesgo en 254 estudiantes de titulaciones pedagógicas, y estudiar la efectividad contrastada de las distintas técnicas implementadas, el propósito de este capítulo es proporcionar una orientación acerca de las posibilidades de las estrategias puestas a prueba en nuestros estudios, su aportación al control del sesgo intergrupal y su transferencia al campo educativo.

Las pautas que se van a introducir se presentan únicamente a modo de marco de referencia con el objeto de que pueda ser el propio profesional de la educación quien defina el programa. De este modo, las estrategias resultantes podrán orientarse a la reducción del sesgo intergrupal en cualquier contexto educativo, formal o no formal, independientemente de la edad y otras características de los participantes.

Antes de comenzar a desarrollar el contenido nuclear del capítulo, en este prólogo se debe hacer constar que las aplicaciones educativas de la investigación descrita las deseamos enmarcar en los ámbitos de la educación multicultural e intercultural. En estos espacios, la formación de los educadores profesionales en competencias cognitivas y emocionales relacionadas con el control del sesgo intergrupal representa únicamente una de las dimensiones formativas que deben ser abordadas cuando se planifican los objetivos y competencias de quien va a promover el desarrollo humano en entornos de diversidad. Adicionalmente, la profesionalización es uno de los dominios más relevantes de estudio pedagógico-intercultural, pero no es el único. A partir de las revisiones de la investigación en educación intercultural, se podrían inferir hasta cinco dominios significativos que han acaparado el interés de los investigadores (Aguado, 2004; Álvarez y González, 2008; García, Rubio y Bouachra, 2008). La figura 132 los recoge y ejemplifica.

No es el momento de profundizar en cada uno de estos dominios, ya que nuestra investigación experimental sólo tiene una aplicación directa sobre uno de ellos –la formación de profesionales–. A modo de apunte, no obstante, debemos resaltar también la necesidad de que otros agentes educativos se involucren en la construcción de la convivencia en la diversidad, que no afecta sólo a los profesionales, sino a todos los agentes comunitarios. En este sentido, se destacaría especialmente, en relación con la profesionalización, la importancia, por ejemplo, de que las familias cooperen con la escuela en el diseño de un centro educativo auténticamente intercultural, libre de

percepciones y emociones sesgadas hacia determinados grupos étnicos o nacionales de niños y niñas. En esta tarea debe considerarse la relevancia y prestigio que otorgan las familias inmigrantes a la institución escolar, así como el valor que tiene la implicación familiar en el rendimiento académico y en las actitudes del alumnado hacia la educación escolar (Álvarez, 1999b; Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009).

Figura 132. Principales dominios conceptuales de investigación en educación intercultural, y ejemplificación.

En definitiva, la formación del profesorado en competencias interculturales, así como la investigación sobre este ámbito, deben enmarcarse en una constelación mucho más amplia de factores, en la que intervienen de manera determinante otros agentes educativos y de socialización –principalmente, las familias–, pero también la política y la legislación educativas, y las disposiciones curriculares y organizativas. Aunque las pautas de este capítulo se refieran a la profesionalización, nunca debe perderse de vista el contexto en el que los educadores y educadoras se forman y ejercen sus funciones educativas.

13.1. Modelo de intervención

Una vez establecido el marco general, resulta posible adoptar un enfoque más analítico para comprender las aplicaciones que las estrategias evaluadas tienen en la formación de profesionales. Un primer elemento destacable entre nuestras conclusiones se refiere a la empatía y el papel que ha desempeñado esta variable, tanto en la toma de perspectiva clásica como en el *role playing* basado precisamente en la inducción de empatía. De los resultados relatados en los capítulos 8 y 10 se desprende la necesidad de desarrollar el entrenamiento enfocado a fortalecer esta capacidad cognitivo/emocional para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas, también definida por Gardner (1983) como inteligencia interpersonal (véase revisión de Brackett, Rivers y Salovey, 2011).

Se ha podido comprobar que el 50% del alumnado –aquellos que puntuaban por encima de la media en empatía– reducían su prejuicio implícito bajo el *role playing*, y un tercio del alumnado –también aquellos con mayores cotas de empatía– veían disminuidos su estereotipia implícita bajo la toma de perspectiva clásica. Además, en los tres estudios, la empatía correlacionó significativamente con el prejuicio explícito, y en los dos primeros formó parte de las variables predictoras de este sesgo evaluativo. La primera conclusión formativa se refiere, por tanto, a la necesidad de contemplar la empatía disposicional y situacional entre las competencias a desarrollar en cualquier diseño de entrenamiento dirigido al control de la estereotipia y el prejuicio[116]. En segundo lugar, debe considerarse que la toma de perspectiva no es útil, en las dos modalidades evaluadas en nuestra investigación, en personas que puntúan bajo en empatía, luego tendría sentido una selección previa de los participantes en actividades formativas basadas en la adopción de la perspectiva ajena.

El aspecto más relevante de la validación empírica de las estrategias implementadas, junto con otros estudios citados en esta tesis (Cohen, 2010; Davis y Maitner, 2010; Shi et al., 2009; Vescio et al., 2003), se refiere a la posibilidad de establecer un modelo cíclico de intervención en el que la toma de perspectiva incidiría en la reducción del sesgo al tiempo que, de acuerdo con Varkey et al. (2006), desarrollaría la empatía. Esto sería así, al menos, si valoramos también la significación tendencial del efecto del *role playing* sobre el prejuicio implícito (véase apartado

116 A pesar de que aún se discute el peso de la naturaleza genética de la empatía, Varkey, Chutka y Lesnick (2006) consiguieron un aumento estadísticamente significativo en dicha variable tras una intervención de 3 horas. Dicha intervención se basó en una actividad de *role playing*.

10.2.2.b). De este modo, es posible conseguir un múltiple efecto: una reducción directa del sesgo intergrupal y un aumento de la empatía que redundaría en una facilitación de la toma de perspectiva y una disminución del sesgo. Por otra parte, el decremento en el sesgo facilitará, en posteriores sesiones, una mayor efectividad de las estrategias y un ejercicio más fluido de la capacidad empática de los participantes hacia el exogrupo.

Figura 133. Modelo cíclico de intervención.

Aproximándonos ya a la formulación de pautas pedagógicas, y teniendo en cuenta que se han conseguido distintos resultados en relación con el impacto de las diversas manipulaciones sobre las diferentes dimensiones del sesgo, se hace imprescindible desarrollar una estrategia formativa que combine al menos ambas modalidades de toma de perspectiva: la clásica y la basada en *role playing*, con el objeto de atajar el sesgo intergrupal en sus distintas facetas (cognitiva, evaluativa y comportamental; explícita e implícita), así como de trabajar de modo intencional el desarrollo de la empatía a través tanto de la propia toma de perspectiva como de otras técnicas que puedan combinarse con ésta –especialmente, el contacto (Aberson y Haag, 2007; Galinsky y Moskowitz, 2000)–.

Sin embargo, deben tomarse en consideración ciertas precauciones a la hora de diseñar dinámicas dirigidas a la reducción del sesgo intergrupal mediante técnicas como el *role playing*. Esta estrategia, cuando se halla dirigida a la inducción de empatía, consigue de forma indirecta y evitando el efecto rebote, un acercamiento del endogrupo al exogrupo a nivel evaluativo implícito. Pero esto no siempre sucede con todas las manipulaciones y variables moduladoras, ni siquiera siempre que se use *role*

playing. Por ejemplo, McAlister, Erkki y Riku (2000) observaron que, en un ejercicio de *role playing* para prevenir el tabaquismo, los participantes que tomaban el rol del fumador podían ver reforzada e incrementada su tendencia a fumar. Este resultado es coherente con la teoría de la acción ideomotora de William James y con la investigación que ha demostrado los lazos automáticos entre percepción y conducta (Bargh, 2005; Dijksterhuis et al., 2007). Por consiguiente, cuando se diseñen actividades formativas orientadas a la deconstrucción del sesgo, deberán ser evaluados previamente los rasgos percibidos por los educadores profesionales en las personas cuya perspectiva se va a adoptar, de tal modo que si algunos de éstos no son socialmente deseables, es posible que los participantes –especialmente, los más empáticos– puedan llegar a adoptarlos como propios, al menos de manera transitoria.

Así pues, tratando de establecer unas pautas pedagógicamente útiles, nos detendremos en tres momentos que se juzgan como claves para el diseño y correcta orientación de este tipo de estrategias de control del sesgo intergrupal. Coincidiendo precisamente con las fases establecidas en la dinámica de funcionamiento más extendida del *role playing*, nos aproximaremos a las pautas pedagógicas derivadas de la serie experimental a través de los siguientes subapartados: 1) diagnóstico inicial y diseño de estrategias; 2) conflicto cognitivo y *role playing*; y 3) reflexión final.

13.2. Diagnóstico inicial y diseño de estrategias

En primer lugar, como se ha sugerido en el apartado anterior, resulta fundamental considerar la relevancia que determinadas variables tienen en la modulación del sentido en que se manifestarán los efectos de la toma de perspectiva, de modo que es recomendable utilizar su modalidad clásica únicamente con el alumnado que puntúe alto en empátia y moderamente en extraversión, mientras que, nuevamente, un alto nivel de empatía favorecería la eficacia del *role playing* (véase la figura 131, en el capítulo 11).

De igual modo, y siguiendo las pautas más evidentes que se desprenden del último experimento de la serie, sería necesario comenzar recogiendo las percepciones que del grupo estereotipado tienen los participantes en el programa formativo. Es trascendental llevar a cabo un análisis inicial de los estereotipos que los educadores en formación inicial o en servicio sostienen hacia el exogrupo con el objeto de establecer

grupos heterogéneos a partir de dicho análisis, y también, como ya se ha apuntado, para evaluar el tono evaluativo de las características atribuidas al grupo externo. Asimismo habrá que explorar la opinión individual hacia objetos de actitud que introduzcamos en las actividades con el fin de aumentar la empatía. De este modo, conoceremos además el estadio de desarrollo moral del grupo y podremos determinar los núcleos temáticos sobre los que trabajar.

En función del diagnóstico previo se plantearán los objetivos que se deriven de las necesidades detectadas y se diseñará el programa que dé respuesta a las mismas. Independientemente de otros logros específicos, será necesario establecer una serie de objetivos mínimos encaminados a:

- Facilitar la reducción de la estereotipia y el prejuicio.
- Desarrollar la empatía.
- Incrementar la disponibilidad y, por tanto, facilitar la activación de una serie de metas y conductas (en definitiva, intenciones de implementación) socialmente deseables (e.g., metas relacionadas con la equidad o la justicia, según la evidencia proporcionada por Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz e Ignarri, 2009; Moskowitz y Li, 2011; véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010).

A estos objetivos más básicos se añadirán aquellos que se consideren necesarios a partir del diagnóstico específico del grupo en el que vayamos a intervenir, y que condicionarán el diseño del programa. Por ejemplo, en el caso de la toma de perspectiva clásica, si la mayor parte de los participantes puntúan en niveles medio-bajos de extraversión, a la formación se pueden incorporar competencias relacionadas con las distintas facetas de este rasgo de personalidad, de tal modo que el entrenamiento eleve ligeramente la media en esta característica y, así, se favorezca también la efectividad de la toma de perspectiva en la reducción del sesgo intergrupal.

A este respecto, Portillo Fernández (2005), basándose en Kolhberg (1969; 1982), recopila en la siguiente tabla una estructura que puede contribuir a la evaluación del grupo y al diseño de intervenciones basadas en *role playing*. Las distintas fases del desarrollo moral que propone Kohlberg, y que deben ser consideradas en el diagnóstico inicial, tienen lugar después de la etapa cero, en la que se considera bueno todo aquello que el niño o niña quiere por el simple hecho de que se desea. Una vez superado este nivel premoral, se produciría el desarrollo según el esquema que se recoge en la siguiente tabla.

Tabla 38

Desarrollo moral de Kolhberg (adaptado de Portillo Fernández, 2005)

Nivel	Etapa	Perspectiva	Justicia	Razonamiento
Nivel I: moral preconvencional - Egocéntrica - Antes de los nueve años	Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).	El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico; no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. En las acciones no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.	Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.	Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.
	Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).	La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir.	Lo justo en esta etapa es relativo, es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.	La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.
Nivel II: moral convencional - Social - Propia de los adolescentes y algunos adultos	Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).	La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.	Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.
	Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).	El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social de referencia.	Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.	Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el auto-respeto.
Nivel III: moral postconvencional o basada en principios Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción. - Moral - Alcanzada por pocos adultos	Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad).	En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.	Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.	La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.
	Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).	En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja.	Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas	La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.

Pues bien, a partir del diagnóstico previo de las variables individuales y a través por ejemplo de una actividad piloto[117], que a modo orientativo podría tomar en consideración las fases reflejadas en la tabla anterior, y que en tal caso se basaría precisamente en el uso de los dilemas hipotéticos (Kohlberg, 1969, 1982), deberemos ser capaces de identificar en qué fase se encuentra cada uno de los participantes y cuáles son sus niveles en las variables independientes críticas (aquellas que determinarán en qué sentido pueden afectarles las intervenciones). De este modo, estaremos en disposición de llevar a cabo las agrupaciones de los participantes y planteamientos básicos adecuados a dicho diagnóstico y a los objetivos propuestos.

Respecto a estos planteamientos básicos y la propia actividad de diagnóstico, siguiendo a Linde Navas (2009), debemos advertir que aunque las fases de desarrollo moral de Kohlberg pueden ser útiles, los dilemas morales utilizados en su momento han perdido actualidad, por lo que no supondrían un conflicto cognitivo para los participantes. Será labor del docente construir dilemas que dividan significativamente la opinión de un grupo. Este punto lo trataremos en el siguiente apartado.

Volviendo al diagnóstico inicial, es obligado destacar que esta fase es de vital importancia, y además tiene un carácter recurrente en la medida en que debe implementarse cada vez que se aprecie una evolución en el grupo. No sólo porque el diagnóstico condiciona el diseño en general (e.g., evolución temática y uso de técnicas), sino también por el relevante papel de la formación y reestructuración de grupos.

Debe recordarse, por ejemplo, que en el tercer estudio de la serie experimental no fue posible tomar en consideración un diagnóstico previo debido a las limitaciones propias de toda actividad empírica. Sin embargo, se pidió a los participantes del grupo experimental/marroquí que perfilasen las características del personaje que iban a interpretar con objeto de motivarlos y poder hacer una evaluación posterior. Pues bien, aunque no se han llevado a cabo los análisis cualitativos pertinentes, es posible afirmar, a partir de una sencilla observación de las descripciones llevadas a cabo por los participantes del personaje marroquí que iban a interpretar, que los estereotipos de

[117] La asunción de un papel (*role taking*) es clave para la determinación de las diferentes etapas del desarrollo moral, ya que Kohlberg (1982) describe cada etapa según la forma en que se entiende la asunción de un papel respecto a su lugar en la sociedad. Kohlberg considera el *role taking*, junto con el desarrollo cognitivo, como condición necesaria para el desarrollo moral y como intermediario entre las capacidades cognitivas y el nivel alcanzado en el desarrollo moral (Palomo González, 1989).

este grupo experimental se reducen al imaginario colectivo tan difundido por los *mass-media* acerca del exogrupo marroquí. Así, los adjetivos más utilizados por los participantes hacia este colectivo suelen ser: "machista" respecto al hombre y "sumisa" en cuanto a la mujer.

Cuando en el sujeto de formación se activan cognitivamente características de este tipo en una actividad de *role playing*, y se pone en el lugar de un miembro perteneciente a un colectivo al que se le atribuyen fundamentalmente características negativas, se podría estar propiciando un efecto rebote –es decir, una autoafirmación del contenido estereotípico– que conduciría precisamente a un alejamiento de los objetivos pretendidos.

De haber podido burlar las trabas propias de una actividad empírica, como son las limitaciones de tiempo o de acceso a la muestra, se hubiese optado por trabajar con una muestra aleatoria estratificada a partir de un diagnóstico inicial. Es probable que la efectividad de las manipulaciones hubiera sido significativa y generalizable de haber incluido participantes, en los distintos subgrupos, que presentasen diferencias –en cuanto a su conocimiento del exogrupo y desarrollo moral– respecto de sus compañeros. A este respecto, también hubiera sido útil prolongar la manipulación, de modo que la intervención hubiese podido incluir alguna modificación en función de un diagnóstico intermedio.

En cualquier caso, frente a problemáticas como el sesgo intergrupal, es preferible incluir, como se ha mencionado anteriormente, unas sesiones orientadas a conocer al exogrupo, ya que es muy probable que los participantes de un proceso formativo no conozcan en profundidad al colectivo marroquí. Esta última cuestión también debe ser diagnosticada en primera instancia, pasando a formar parte del desafío cognitivo que se planteará a los educadores en formación. En definitiva, tras el diagnóstico inicial, el formador o formadora debe ser capaz de responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué creen saber los participantes y qué saben realmente del exogrupo?
- ¿Cómo actuarían a partir de su esquema moral y en qué fase se encuentran?
- ¿Cuáles son sus niveles en las variables independientes críticas (sobre todo, empatía y extraversión)?

13.3. Conflicto cognitivo y *role playing*

En función de la respuesta a las distintas preguntas planteadas en el apartado anterior, deberá formularse el esquema de intervención. Para ello, el docente dispone de varias actividades cuya efectividad ha sido documentada y que deberá utilizar de forma progresiva, teniendo en cuenta la fase en que se encuentra cada participante. De este modo se respetarán principios psicopedagógicos básicos como la zona de desarrollo próximo que, en este caso, podrían extenderse del campo cognitivo al moral y emocional. Es decir, se debe conocer en todo momento en que estadio moral se encuentran los participantes para guiarlos paso a paso, a través de las distintas fases del desarrollo.

Así, siguiendo un esquema lógico, es posible utilizar actividades que pueden contribuir en primera instancia a reducir el sesgo que detectemos en los participantes de un programa formativo. Una primera actividad dirigida a difuminar estereotipos podría estar orientada, precisamente, hacia el mejor conocimiento del colectivo –por ejemplo, el marroquí– a través de miembros ejemplares de dicha comunidad. En caso de que no fuese posible disponer de una figura relevante, sería suficiente una persona, también perteneciente al exogrupo, que pudiera participar en una breve conferencia o coloquio con las personas en formación, de tal manera que existiera la oportunidad de desmentir las representaciones estereotipadas. A este respecto, sería útil también el visionado de algún documental dirigido a mostrar la realidad social y evitar generalizaciones injustas (e.g., percepción de homogeneidad en el exogrupo). Entre los recursos con los que se puede contar, existen diversas organizaciones internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, que han elaborado recursos muy eficaces para el tipo de actividades que se proponen: Amnistía Internacional (http://www.es.amnesty.org/redescuelas/materiales-para-el-profesorado/materiales-didacticos/), la Organización de Naciones Unidas (http://www.un.org/en/holocaustremembrance/educational.shtml), secciones de esta organización como UNESCO (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf), o la Comisión Europea (http://ec.europa.eu/education/archive/raci/intro_en.html), etc.

Concerniente a este objetivo y dentro de este tipo de acción previa al establecimiento de una dinámica de *role playing*, tendría también mucho sentido introducir progresivamente el contacto endo-exogrupal. La actividad puede estar basada sencillamente en un trabajo individual de investigación (e.g., solicitar a los

educadores en formación que recaben historias de vida de miembros exogrupales con la ayuda de un instrumento basado en encuesta –por ejemplo, una entrevista–).

Si el formador se decidiera por esta opción, y de acuerdo con los resultados desprendidos de la serie experimental de la presente investigación, sería conveniente analizar previamente la temática de la investigación que va a realizar el participante. Así, para evitar efectos indeseados, es preferible eludir núcleos temáticos en los que pueda existir un posicionamiento de confrontación "ellos *vs.* nosotros".

En resumen, y tratando de dar respuesta a los objetivos planteados en el apartado anterior, un diseño básico podría contemplar el siguiente esquema:

- Reducción de estereotipos a través del conocimiento del exogrupo: 1ª fase de contacto (grupal y en el aula de formación: documentación, miembro ejemplar, coloquio, etc.).
- Desarrollo de la empatía a través del trabajo cooperativo: identificación de características individuales, establecimiento de grupos heterogéneos, planteamiento de dilemas, diálogo guiado y 2ª fase de contacto (guiada, individual e interpersonal: investigación, entrevistas, actividades compartidas dentro y fuera del aula).
- Acercamiento al exogrupo, activación de metas igualitarias a través de toma de perspectiva y *role playing*: 3ª fase de contacto (autonomía: propiciar el contacto con miembros del exogrupo).

El esquema anterior no representa una serie de fases estancas, sino que el docente podrá combinarlas y simultanear su uso de acuerdo a las necesidades del grupo. Centrándonos en la última fase y respecto a las pautas propias del *role playing*, debe señalarse en primer lugar que existen multitud de formas de llevar a cabo una actividad de *role playing*. Partiendo de esta premisa y destacando de nuevo que de no hacerlo correctamente también es posible reforzar conductas contrarias a los objetivos planteados, se presentará a continuación una reflexión acerca de cuáles deberían ser los pilares fundamentales de una dinámica basada en esta estrategia cuando el objetivo es la reducción del sesgo intergrupal.

Dicho programa deberá tomar en consideración diversas técnicas y estrategias a las que ya se ha aludido, que han demostrado su efectividad en la lucha contra el sesgo o el incremento de la empatía:

- Aprendizaje cooperativo (Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2009). La heterogeneidad junto con la interdependencia positiva son elementos propios del aprendizaje cooperativo, muy útiles ambos en el diseño de estrategias enfocadas a la lucha contra el sesgo (Aronson y Osherow, 1980; Paluck y Green, 2009b). Las dinámicas que incluyan esta metodología se verán enriquecidas por opiniones y puntos de vista diversos, evitarán la competitividad y mejorarán el ambiente grupal y las relaciones interpersonales.
- Dilemas morales de Kolhberg (Garz, 2009; Palomo González, 1989). Aportan aspectos importantes al planteamiento de una estructura acerca de los escenarios o situaciones sobre las que dialogar. Los dilemas morales de Kohlberg, además de responder a un paradigma de desarrollo moral, necesario en el establecimiento de etapas y en la comprensión de los distintos estadios de maduración moral, pueden suponer una interacción imaginada, muy útil cuando el grupo no es heterogéneo en cuestión de raza (Crisp y Turner, 2009).

Estas estrategias, se suman a las ya tratadas en el marco teórico previo:

- Contacto, en el que podemos agrupar las actividades basadas en miembros ejemplares, entrevistas, coloquios, mesas redondas y documentación (lecturas, visionado de documentales, etc.).
- Toma de perspectiva clásica.
- *Role playing.*

Tal como se ha explicado respecto al esquema general, las técnicas referidas no deben entenderse como excluyentes o estancas. Cada una de ellas otorga un valor añadido a la estrategia que diseñe el formador. Por tanto, deben ser introducidas en el programa de manera que, llegado el momento, el grupo pueda verse beneficiado por la combinación de todas ellas.

Tratando de sistematizar las pautas en esta segunda fase de ejecución de la actividad, se podrían establecer las siguientes como las más relevantes del proceso:

- Plantear el conflicto cognitivo: parece más productivo trabajar con dilemas morales que utilicen hechos reales cercanos al contexto vital o profesional de los participantes. Así, haciendo converger en los dilemas los objetivos

propuestos y la realidad más cercana de las personas en formación, se conseguirá motivarlos e implicarlos emocionalmente, al tiempo que se propiciará un dialogo y clima constructivo (Linde Navas, 2009).

- Intervención del formador o formadora: En lo concerniente a la fase de ejecución, es importante que se puedan introducir elementos a medida que se desarrolla la interpretación de los participantes en actividades de *role playing* con la intención de optimizar el carácter educativo de la actividad. Se puede optar por establecer previamente unas pausas o intervenir a medida que sea necesario, pero el formador debe evaluar las intervenciones de los participantes y llevar a cabo los reajustes u orientaciones que sean precisos, especialmente cuando el devenir del diálogo no sea el deseable. Esto no quiere decir que se deba coartar a los participantes cuando emiten una opinión sincera, pero el formador o formadora tampoco debe hacerse invisible, sino que tendrá que hacer las preguntas oportunas que guíen la dinámica hacia sendas constructivas.

- Elección de la temática: como se ha reiterado, el diseño debe partir del diagnóstico inicial. Si se observase un problema de género –por ejemplo, respecto al exogrupo–, es posible que el formador prefiera tener en cuenta dicho factor a la hora de formar grupos, o bien elegir una progresión adecuada de la interacción, evitando de momento este aspecto de género hasta considerar que los participantes se encuentran ya preparados para abordar el tema en cuestión. Si el formador considera que es el momento de intervenir, deberá prever las posibles intervenciones de los participantes y estar preparado para reorientar la actividad cuando sea oportuno.

- Evolución de la estrategia: si se llevan a cabo las actividades recomendadas siguiendo un esquema adecuado, se conseguirá la reducción de la estereotipia y el prejuicio, así como el incremento en el nivel de empatía. En ese momento, previamente a la ejecución del *role playing*, sería necesario hacer otro diagnóstico confirmando que, efectivamente, el imaginario ha evolucionado en el sentido esperado. De igual modo, en el caso de que el diagnóstico inicial no identificase una asignación de roles negativa por parte de los participantes, sería posible llevar a cabo una dinámica de *role playing* en la que éstos desempeñen el rol de miembros

del exogrupo, si bien se debe tomar la precaución de identificar el aspecto que los participantes consideren que en mayor medida colisiona con su escala de valores, y trabajar aparte dicho aspecto.

En definitiva, el rol del formador durante la dinámica consiste, por una parte, en guiar la elección de la temática y elaborar conjuntamente con las personas en formación una situación-contexto a la altura de su desarrollo moral, que suponga un dilema interesante y motivador sobre el que se deba reflexionar (véase revisión de Garz, 2009; y Linde Navas, 2009). Por otra parte, además de plantear el conflicto cognitivo adecuado a los participantes, el formador deberá controlar el devenir de la dinámica manteniendo el equilibrio entre espontaneidad y reflexión. La reflexión es un aspecto clave y, aunque en sentido estricto se establece siempre después del *role playing*, desde un prisma educativo debería incluirse también en la propia dinámica, introduciendo pausas intermedias en la propia interpretación, cambios de personaje, de contexto, etc.

13.4. Reflexión

Como se mencionaba en el apartado anterior, la reflexión es una fase fundamental del *role playing* y servirá como diagnóstico para las siguientes dinámicas, condicionando, por ejemplo, la formación de los grupos. Es decir, en función de los distintos ritmos de evolución de sus componentes, los grupos deben cambiar, de modo que siempre trabajemos con colectivos heterogéneos.

Las reflexiones permitirán asentar el conocimiento adquirido, racionalizar lo sucedido, pero sobre todo proporcionará un abanico de posibles conductas no sesgadas basadas en la elaboración colectiva.

Sin embargo, alejándonos de las restricciones empíricas y las marcadas por el marco teórico previo, es posible aproximar aún más esta actividad hacia el aprendizaje cooperativo que Paluck y Green (2009b) consideran tan relevante en la lucha contra el sesgo. Emulando los primeros experimentos llevados a cabo por Kurt Lewin en 1948 (véase Citron et al., 1950), la actividad puede ser observada por el resto de compañeros –como público–, interviniendo en la última fase de modo grupal. De este modo, la reflexión se verá enriquecida por un mayor número de puntos de vista y el

debate podrá ser dirigido hacia las conductas prosociales que, en adelante, podrían formar parte del repertorio de los participantes.

En definitiva, el formador debe guiar a los participantes en función de las dudas que planteen. A este respecto, es su deber mantener una actitud abierta y reflexiva. Hay aspectos del lenguaje, formas y acciones que deben ser cuidados o reconsiderados desde una mirada más atenta.

Existen lecturas muy interesantes (e.g., Brown, 2009) en las que se muestran casos particulares y se reflexiona en torno a ellos. Pero ante todo, ha de volver a recordarse que el elemento clave de nuestro estudio es la empatía, al tiempo que los formadores deben ser conscientes de que la lección más importante, cuando se trata de ayudar a otras personas a reducir el sesgo intergrupal, tiene que ver con la igualdad básica de los seres humanos. Pues bien, tomar la perspectiva de otra persona, pensar como ella piensa o sentir como ella siente, es un procedimiento que induce a percibir más semejanzas que diferencias en nuestras creencias, actitudes y conductas. A este respecto, sería conveniente insistir en la importancia del contexto –como condicionante cultural y circunstancial– en esta estrategia de acercamiento endo-exogrupal.

En definitiva, la presente serie experimental se suma a las investigaciones de las que pueden ser extraídas pistas útiles en la lucha contra el sesgo intergrupal. En este caso, se ha tratado de enfocar la manipulación hacia una dinámica fácilmente extrapolable a espacios formativos, y se ha hecho tomando en consideración las aportaciones que las ciencias psicológicas pueden brindar a las pedagógicas. La toma de perspectiva clásica y el *role playing*, en combinación con otras técnicas mencionadas en este capítulo, supondrán avances significativos en los esfuerzos por reducir el sesgo intergrupal en los futuros y actuales profesionales de la educación.

Referencias

AA. VV. (1998). *Animación con población marginal.* Documento no publicado. Palencia: Centro Regional de Animación y Tiempo Libre (Consejería de Educación y Cultura, Junta de Castilla y León).

Aarts, H., Chartrand, T. L., Custers, R., Danner, U., Dik, G., y Jefferis, V. (2005). Social stereotypes and automatic goal pursuit. *Social Cogniton, 23,* 464-489.

Abajo Alcalde, J. E. (1997). *La escolarización de los niños gitanos.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Abajo Alcalde, J. E. (1999). La situación de los niños gitanos en España: un test a nuestro sistema escolar y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 36,* 57-69.

Abelson, R. P. (1998). *La estadística razonada: reglas y principios.* Barcelona: Paidós (Edición original de 1995).

Aberson, C. L., y Haag, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations, 10,* 179-201.

Abreu, J. (1999). Conscious and nonconscious African-american stereotypes. Impact on first impression and diagnostic ratings by therapists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67,* 387-393.

Adolphs, R. (2006). What is special about social cognition? En J. T. Cacioppo, P. S. Visser y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people* (pp. 269-285). Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D. J., y Sandford, R.N. (1950). The authoritarian personality. New York: Harper.

Aguado Odina, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI, nº 22,* 39-58.

Aguinaga Roustan, J., Andréu Abela, J., Cachón Rodríguez, L., Comas Arnau, D., López Blasco, A., y Navarrete Moreno, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004.* Madrid: Instituto de la Juventud.

Akrami, N., Ekehammar, B., y Bergh, R. (en prensa). Generalized prejudice: Common and specific components. *Psychological Science.*

Alexander, M., Brewer, M., y Herrmann, R. (1999). Images and affect: A functional analysis of out-group stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 78-93.

Alicke, M. D. (1993). Egocentric standards of conduct evaluation. *Basic and Applied Social Psychology*, ***14***, 171–192.

Álvarez Castillo, J. L. (1992*a*). *Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores.* Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.

Álvarez Castillo, J. L. (1992*b*). Validez de las teorías implícitas de personalidad de profesores de Educación General Básica. *Revista de Psicología Social, 7,* 149-173.

Álvarez Castillo, J. L. (Coor.) (1995). *El entrenamiento mental del educador.* Salamanca: Amarú.

Álvarez Castillo, J. L. (1996). El entrenamiento cognitivo-social de profesores en formación: evaluación cuasi-experimental de su eficacia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 27,* 97-117.

Álvarez Castillo, J. L. (1998). La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de educadores profesionales. En *Actas del XIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social* (pp. 191-203), Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Granada, 21-22 septiembre.

Álvarez Castillo, J. L. (1999a). Lo stereotipo come impedimento all'evoluzione delle rappresentazioni dell'infanzia. *Ricerche Pedagogique, 130,* 19-28.

Álvarez Castillo, J. L. (1999b). Rompiendo el distanciamiento entre la familia y la escuela. *Cultura y Educación, nº 16,* 63-80.

Álvarez Castillo, J. L. (2000). *La prevención y deconstrucción estereotípica en la formación de maestros interculturalistas. Eficacia de un programa de*

educación cognitiva. Informe de investigación no publicado. Madrid, Biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Álvarez Castillo, J. L. (2003). *Evaluación de necesidades formativas en futuros maestros en el ámbito de las estructuras cognitivo-sociales relacionadas con la educación para la diversidad.* En P. A. Luque, L. V. Amador y J. L. Malagón (Coor.), *Educación social e inmigración* (pp. 23-30). Sevilla: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Álvarez Castillo, J. L. (2005a). Las metas en la reducción del prejuicio automático: experimentando la discrepancia. *Psicothema, 17,* 71-75.

Álvarez Castillo, J. L. (2005b). Developing a strategy to help education students take control over their prejudices: "I did not accomplished what I valued". *European Conference on Educational Research 2005,* Dublín, 7-9 septiembre.

Álvarez Castillo, J. L., y González González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación, 215,* 263-278

Álvarez Castillo, J. L., y González González, H. (en prensa). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó.

Álvarez Castillo, J. L., y González Monje, M. (2007). Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 155-174). Madrid: Biblioteca Nueva.

Álvarez Castillo, J. L., y Nieto Bedoya, M. (1993). *El conocimiento social del profesorado y los materiales curriculares.* Salamanca: Amarú.

Álvarez Castillo, J. L., Palmero Cámara, M. C., y Jiménez Eguizábal, A. (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults. *Educational Gerontology, 37,* 164-190.

Álvarez Castillo, J. L., Ubillos, S., González, J. L., Jiménez, A., y Palmero, C. (2007). La formación de educadores en contextos multiculturales: diseño de programas a partir de la investigación básica sobre nuevas estrategias cognitivo-sociales de control de la estereotipia y el prejuicio. En C. L. Guillén Gestoso y R. Guil

Bozal (Eds.), *Psicología social: un encuentro de perspectivas* (Vol. II, pp. 1340-1350). Cádiz: Asociación de Profesionales de la Psicología Social.

Allison, S. T, Mackie, D. M., y Messick, D. M. (1996). Outcome biases in social perception: implications for dispositional inference, attitude change, stereotyping, and social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 28,* 53-93.

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice.* Cambridge, MA.: Addison-Wesley.

Allport, G., y Odbert, H. (1936). Trait names: A psycolexical study. *Psychological Monographs,* 47 (211).

Ambady, N., y Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of Personality and Social Psychology, 64,* 431-441.

Amodio, D. M. (2009). Intergroup anxiety effects on the control of racial stereotypes: A psychoneuroendocrine analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 45,* 60-67.

Amodio, D. M. (2010). Coordinated roles of motivation and perception in the regulation of intergroup responses: Frontal cortical asymmetry effects on the P2 event-related potential and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience, 22,* 2609-2617.

Amodio, D. M., y Devine, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation of implicit race bias: Evidence for independent constructs and unique effects on behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 91,* 652-661.

Amodio, D. M., y Devine, P. G. (2010). Regulating behavior in the social world: Control in the context of intergroup bias. In R. R. Hassin, K. N. Ochsner, and Y. Trope (Eds). Self control in society, mind and brain (pp. 49-75). New York: Oxford University Press.

Amodio, D. M., Devine, P. G., y Harmon-Jones, E. (2008). Individual differences in the regulation of intergroup bias: The role of conflict monitoring and neural signals for control. *Journal of Personality and Social Psychology, 94,* 60-74.

Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., Devine, P. G., Curtin, J. J., Hartley, S. L., y Covert, A. E. (2004). Neural signals for the detection of unintentional race bias. *Psychological Science, 15,* 88-93.

Amodio, D. M., y Lieberman, M. D. (2009). Pictures in our heads: contributions of fMRI to the study of prejudice and stereotyping. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 347-386). New York, NY: Psychology Press.

Amodio, D. M., y Mendoza, S. A. (2010). Implicit intergroup bias: Cognitive, affective, and motivational underpinnings. In B. Gawronski and B. K. Payne (Eds.) *Handbook of Implicit Social Cognition* (pp. 353-374). New York: Guilford.

Anderson, C. A. (1995). Implicit personality theories and empirical data: biased assimilation, belief perseverance and change, and covariation detection sensitivity. *Social Cognition, 13,* 25-48.

Anderson, C. A., y Lindsay, J. J. (1998). The development, perseverance, and change of naive theories. *Social Cognition, 16,* 8-30.

Anderson, J., y Bower, G. (1973). *Human associative memory.* Washington, DC: V. H. Winston and Sons.

Ares Ruiz, S., y Álvarez Castillo, J. L. (2004). Estudio exploratorio sobre representaciones estereotipadas en maestros y maestras en formación. *Encuentros en Psicología Social, 2,* 280-286.

Aronson, E., y Osherow, N. (1980). Cooperation, prosocial behaviour, and academic performance: Experiments in the desegregated classroom. *Applied Social Psychology Annual*, *1*, 163-196.

Aronson, J., Fried, C. B., y Good, C. (2002). Reducing the effects of stereotype threat on African American college students by shaping theories of intelligence. *Journal of Experimental Social Psychology, 38,* 113-125.

Aronson, J., y McGlone, M. S. (2009). Stereotype and social identity threat. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 153-178). New York, NY: Psychology Press.

Ashburn-Nardo, L., Voils, C. L., y Monteith, M. J. (2001). Implicit associations as the seeds of intergroup bias: How easily do they take root? *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 789-799.

Ashton, M. C., y Esses, V. M. (1999). Stereotype accuracy: Estimating the academic performance of ethnic groups. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25,* 225-236.

Aznar, P. Pérez, P.M., y Sánchez, F. J. (1990). Intervención educativa en el proceso de role taking: desarrollo de un programa de acción. *Revista de Educación, 292,* 307-324.

Babad, E., Bernieri, F., y Rosenthal, R. (1989). When less information is more informative: Diagnosing teacher expectations from brief samples of behaviour. *British Journal of Educational Psychology, 59,* 281-295.

Bakeman, R. (2000). *Behavioral observation and coding.* En H. T. Reis y C. M. Judd (Eds.), Handbook of research methods in social and personality psychology (pp. 138-159). New York, NY: Cambridge University Press.

Bakeman, R., y Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial.* Madrid: Morata. (Edición original de 1986).

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52,* 1-26.

Bar-Anan, Y., y Nosek, B. A. (2009). Implicit Social Cognition. In W. P. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Consciousness* (pp. 383-388). Elsevier.

Barden, J., Maddux, W. W., Petty, R. E., y Brewer, M. B. (2004). Contextual moderation of racial bias: The impact of social roles on controlled and automatically activated attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 5-22.

Bargh, J. A. (1990). Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. En E. T. Higgins y R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2, pp. 93-130). New York: Guilford Press.

Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. En S. Chaiken y Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 361-382). New York, NY: Guilford.

Bargh, J. A. (2002). Losing counsciousness: Automatic influences on consumer judgment, behavior and motivation. *Journal of Consumer Research, 29,* 280-285.

Bargh, J. A. (2005). Bypassing the will: Towards demystifing the nonconscious control of social behavior. En R. R. Hassin, J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *The new unconscious* (pp. 37-60). New York: Oxford Universty Press.

Bargh, J. A. (Ed.) (2007). *Social psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes*. New York: Psychology Press.

Bargh, J. A., Chaiken, S., Raymond, P., y Hymes, C. (1996). The automatic evaluation effect: Unconditional automatic attitude activation with a pronunciation task. *Journal of Experimental Social Psychology, 32,* 104-128.

Bargh, J. A., y Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist, 54,* 462-479.

Bargh, J. A., y Chartrand, T. L. (2000). The mind in the middle: A practical guide to priming and automaticity research. En H. T. Reis y C. M. Judd (Eds), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 253-285). New York: Cambridge University Press.

Bargh, J. A., Chen, M. y Burrows, L. (1996). Automaticity of social behavior: direct effects of trait construct and stereotype activation on action. *Journal of Personality and Social Psychology, 71,* 230-244.

Bargh, J. A., y Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin, 126,* 925-945.

Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., Lee-Chai, A., Barndollar, K., y Trötschel, R. (2001). The automated will: Nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 1014-1027.

Bargh, J. A., Gollwitzer, P. M., y Oettingen, G. (2010). Motivation. In S. Fiske, D. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5th ed., pp. 268-316). New York: Wiley.

Bargh, J. A., y Pietromonaco, P. (1982). Automatic information processing and social perception: The influence of trait information presented outside of conscious

awareness on impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 437-449.

Baron, A. S., y Banaji, M. R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6, 10 & adulthood. *Psychological Science, 17,* 53-58.

Bartholow, B. D., Dickter, C. L., y Sestir, M. A. (2006). Stereotype activation and control of race bias: Cognitive control of inhibition and its impairment by alcohol. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 272-287.

Bartolomé, L. I., y Macedo, D. P. (1997). Dancing with bigotry: the poisoning of racial and ethnic identities. *Harvard Educational Review, 67,* 223-246.

Basabe, N., Páez, D., Aierdi, X., y Jiménez-Aristizabal, A. (2009). *Salud e inmigración. Aculturación, bienestar subjetivo y calidad de vida.* Donostia: Ikuspegi. Observatorio Vasco de Inmigración.

Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchner, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., y Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 105-118.

Beets, S. D. (1992). Role-playing in accounting ethics education (*106.3 A). *Collected Papers and Abstracts of the Forty - Fourth Annual Meeting, Edited by Sak Bhamornsiri (American Accounting Association Southeastern Region),* 14.

Beets, S. D. (1993). Using the role-playing technique in accounting ethics education. *The Accounting Educators' Journal, 5*, 46-65.

Beilock, S. L., Jellison, W. A, Rydell, R. J., Mcconnell, A. R., y Carr, T. H. (2006). On the causal mechanisms of stereotype threat: Can skills that don't rely heavily on working memory still be threatened? *Personality and Social Psychology Bulletin, 32,* 1059-1071.

Benbassat, J., y Baumal, R. (2002). A step-wise role playing approach for teaching patient counseling skills to medical students. *Patient Education and Counseling, 46*(2), 147-152.

Beres, J., y Louise, Y. (2006). Teaching medical students using role play: Twelve tips for successful role plays. *Medical Teacher, 28,* 225-229.

Betancor, V., Leyens, J. P., Rodríguez, A., y Quiles, M. N. (2003). Atribución diferencial al endogrupo y al exogrupo de las dimensiones de moralidad y eficacia: un indicador de favoritismo endogrupal. *Psicothema, 15,* 407-413.

Bian, W., Wang, J., y McKinley, B. (2009). Integrating Multicultural Education: Activities to Celebrate the Chinese New Year. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 80,* 40-46.

Biernat, M. (2003). Toward a broader view of social stereotyping. *American Psychologist, 58,* 1019-1027.

Biernat, M., Crandall, C. S., Young, L. V., Kobrynowicz, D., y Halpin, S. M. (1998). All that you can be: stereotyping of self and others in a military context. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 301-317.

Biernat, M., y Dovidio, J. F. (2000). Stigma and stereotypes. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 88-125). New York: Guilford Press.

Biernat, M., Manis, M., y Nelson, T. F. (1991). Comparison and expectancy processes in human judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 61,* 203-211.

Bilich, L. L., y Ciarrochi, J. (2009). Promoting social intelligence using the experiential role-play method *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory, research and practice* (pp. 247-262). Bowen Hills, QLD, Australia: Australian Academic Press; Australia.

Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., et al. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 843-856.

Blaine, B. E. (2007). *Understanding the psychology of diversity.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Blair, I. V. (2001). Implicit stereotypes and prejudice. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and*

future of social cognition (pp. 359-374). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Blair, I. V. (2002). The malleability of automatic stereotypes and prejudice. *Personality and Social Psychology Review, 6,* 242-261.

Blair, I. V. (2006). The efficient use of race and Afrocentric features in inverted faces. *Social Cognition, 24*, 563 - 579.

Blair, I., y Banaji, M. (1996). Automatic and controlled processes in stereotype priming. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 1142-1163.

Blair, I. V., Ma, J. E., y Lenton, A. P. (2001). Imagining stereotypes away: The moderation of implicit stereotypes through mental imagery. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 828-841.

Blanton, H., Crocker, J., y Miller, D. T. (2000). The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype. *Journal of Experimental Social Psychology, 36,* 519-530.

Bleidorn, W. (2009). Linking personality states, current social roles and major life goals. *European Journal of Personality, 23,* 509-530.

Bless, H., Schwarz, N., Bodenhausen, G. V., y Thiel, L. (2001). Personalized versus generalized benefits of stereotype disconfirmation: Trade-offs in the evaluation of atypical exemplars and their social groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 37,* 386-397.

Bless, H., y Forgas, J. P. (2000). The message within: toward a social psychology of subjetive experiences. En H. Bless y J. Forgas (Eds.), *The message within* (pp. 372-392). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Bodenhausen, G., y Lichtenstein, M. (1987). Social stereotypes and information-processing strategies: The impact of task complexity. *Journal of Personality and Social Psychology, 52,* 871-880.

Bodenhausen, G. V., y Macrae, C. N. (1996). The self-regulation of intergroup perception: Mechanisms and consequences of stereotype suppression. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 227-253). New York: Guilford Press.

Bodenhausen, G. V., Mussweiler, T., Gabriel, S., y Moreno, K. N. (2001). Affective influences on stereotyping and intergroup relations. En J. Forgas (Ed.), *Affect and social cognition* (pp. 319-343). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bodenhausen, G. V., y Richeson, J. A. (2010). Prejudice, stereotyping, and discrimination. En R. F. Baumeister y E. J. Finkel (Eds), Advanced social psychology: The state of the science (pp. 341-383). New York, NY: Oxford University Press.

Bodenhausen G. V., Todd A. R., y Richeson J. A. (2009). Controlling prejudice and stereotyping: antecedents, mechanisms, and contexts. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 111-135). New York, NY: Psychology Press.

Bodenhausen, G. V., y Wyer, R. (1985). Effects of stereotypes on decision making and information-processing strategies. *Journal of Personality and Social Psychology, 48,* 267-282.

Bosson, J. K., Haymovitz, E. L., y Pinel, E. C. (2004). When saying and doing diverge: Effects of stereotype threat on self-reported versus non-verbal anxiety. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 247-255.

Bowman, S. L. (2009). *Role-playing: An ethnographic exploration.* Bowman, Sarah Lynne: U Texas at Dallas, US.

Boysen, G. A., y Vogel, D. L. (2009). Bias in the Classroom: Types, Frequencies, and Responses. *Teaching of Psychology, 36*, 12-17.

Brackett, M.A., Rivers, S.E., y Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass, 5*, 88-103. Recuperado de: http://heblab.research.yale.edu//pub_pdf/pub184_Brackett_Rivers_Salovey_2011_Compass.pdf

Branaghan, R. J., y Gray, R. (2010). Nonconscious activation of an elderly stereotype and speed of driving. *Perceptual and Motor Skills, 110,* 580-592.

Brauer, M., Judd, C. M., y Jacquelin, V. (2001). The communication of social stereotypes: The effects of group discussion and information distribution on

stereotypic appraisals. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 463-475.

Brewer, B. (1994). Public policy making: A group-based role play exercise. *Training & Management Development Methods, 8,* 6-21.

Brewer, M. B. (1988). A dual-process model of impression formation. *Advances in Social Cognition, 1,* 1-36.

Brewer, M. B., y Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 2, pp. 554-594). New York: McGraw-Hill.

Brewer, M., Dull, V., y Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 41,* 656-670.

Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., y Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema, 14,* 771-775.

Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., y Sierra, B. (2003). Equilibrio cognitivo implícito. *Psicothema, 15,* 375-380.

Brown, R. (1998). *Prejuicio. Su psicología social.* Madrid: Alianza. (Edición original de 1995).

Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminación en Educación Infantil.* Madrid: Morata.

Brown, R. P., y Pinel, E. C. (2003). Stigma on my mind: Individual differences in the experience of stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology, 39,* 626-633.

Burger, J. M. (1991). Changes in attributions over time: The ephemeral fundamental attribution error. *Social Cognition, 9,* 182-193.

Busch, J. (2010). Without prejudice. *Contract, 51*, 72-89.

Cacioppo, J. T., Visser, P. S., y Pickett, C. L. (Eds.) (2006). *Social Neuroscience: People thinking about thinking people.* Cambridge, MA: MIT Press.

Cadinu, M., Maass, A., Frigerio, S., Impagliazzo, L., y Latinotti, S. (2003). Stereotype threat: The effect of expectancy on performance. *European Journal of Social Psychology, 33,* 267-285.

Cadinu, M., Maass, A., Lombardo, M., y Frigerio, S. (2006). Stereotype threat: The moderating role of Locus of Control beliefs. *European Journal of Social Psychology, 36,* 183-197.

Cai, H., Sriram, N., Greenwald, A., y Mcfarland, S. G. (2004). The implicit Association Test´s D measure can minimize a cognitive skill confound: Comment on McFarland and Crouch (2002). *Social Cognition, 22,* 673-684.

Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de los jóvenes para el próximo milenio.* Madrid: Tecnos.

Calvo Buezas, T. (1997). *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas.* Madrid: Ediciones Libertarias-Prodhufi.

Cameron, J. A, y Trope, Y. (2004). Stereotype-Biased Search and Processing of Information About Group Members. *Social Cognition, 22,* 650-672.

Campbell, D. T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1965* (pp. 283–312). Lincoln: University of Nebraska Press.

Cano, J. I., y Huici, C. (1992). Cognición social: la investigación sobre procesos de memoria. En M. Clemente (Coor.), *Psicología social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 401-418). Madrid: EUDEMA.

Cantor, N., Mischel, W., y Schwartz, J. (1982). A prototype analysis of psychological situations. *Cognitive Psychology. 14,* 45-77.

Cantor, N., y Mischel, W. (1979*a*). Prototypes in person perception. *Advances in Experimental Social Psychology, 12,* 3-52.

Cantor, N., y Mischel, W. (1979*b*). Prototypicality and personality: Effects on free recall and personality impressions. *Journal of Research in Personality, 13,* 187-205.

Caprariello, P. A., Cuddy, A. J. C., y Fiske, S. T. (2009). Social structure shapes cultural stereotypes and emotions: A causal test of the stereotype content model. *Group Processes & Intergroup Relations, 12,* 147-155.

Carlston, D. E. (1992). Impression formation and the modular mind: the Associated Systems Theory. En L. Martin y A. Tesser (Eds.), *The construction of social judgments* (pp. 301-341). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Carlston, D. E., y Skowronski, J. J. (1986). Trait memory and behavior memory: The effects of alternative pathways on impression judgment response times. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 5-13.

Carlston, D. E., y Skowronski, J. J. (1994). Savings in the relearning of trait information as evience for spontaneous inference generation. *Journal of Personality and Social Psychology, 66,* 840-856.

Carpenter, S., Zárate, M. A., y Garza, A. A. (2007). Cultural pluralism and prejudice reduction. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 13,* 83-93.

Case, K. A., Fishbein, H. D., y Ritchey, P. N. (2006). Personality's influence on higher order factors of prejudice and discrimination. *Current Research in Social Psychology, 11,* 185-201.

Castano, E. (2004). In case of death, cling to the ingroup. *European Journal of Social Psychology, 34,* 375-384.

Castelli, L., Zogmaister, C., & Tomelleri, S. (2009). The transmission of racial attitudes within the family. *Developmental Psychology, 45*, 586-591.

CIDE (2003). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1992-2003). *Boletín de temas educativos, nº 12*. Recuperado de: http://wwwn.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol012dic03.pdf.

Citron, A. F., Chein, I., y Harding, J. (1950). Anti-minority remarks: A problem for action research. Journal of Abnormal and Social Psychology, 45, 99-126.

Clanton Harpine, E. (2008). *Group interventions in schools: Promoting mental health for at-risk children and youth*. New York, NY: Springer Science + Business Media; US.

Clapper, T. C. (2010). Role Play and Simulation: Returning to Teaching for Understanding. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, 75,* 39-43.

Clark, M., y Peterson, P. (1986). Teachers´ thought processes. En M. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: MacMillan.

Clifton, M. O., Jr., Eugene, B., y Emily, L. F. (2006). Can Values Moderate the Attitudes of Right-Wing Authoritarians? *Personality and Social Psychology Bulletin, 32*, 486-500.

Cobb, C., y Glass, G. (1999). Ethnic segregation in Arizona Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives, 7 (1).* Recuperado de: http://olam.ed.asu.edu/epaa.

Coghlan, A. (2010). No fear of strangers, no racial prejudice. *New Scientist, 206*, 9.

Cohen, T. R. (2010). Moral emotions and unethical bargaining: The differential effects of empathy and perspective taking in deterring deceitful negotiation. *Journal of Business Ethics, 94*, 569-579

Cole, M. (1998). Racism, reconstructed multiculturalism and antiracist education. *Cambridge Journal of Education, 28,* 37-48.

Coleman Cornelius Special to The Denver, P. (1997). Re-enactment of bias brings home message, *Denver Post,* p. A.08. Recuperado de: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=10900132&Fmt=7&clientId=48923&RQT=309&VName=PQD

Collier, C. A., y Shaffer, D. R. (1999). Activation and use of racial stereotypes in personnel decisions. A test of two theories. *Journal of Applied Social Psychology, 29,* 2292-2307.

Conle, C. (1997). Between fact and fiction: Dialogue within encounters of difference. *Educational Theory, 47,* 181-201.

Consejo de Europa (2003). *Declaración de los Ministros Europeos de Educación sobre la educación intercultural en el nuevo contexto europeo.* Recuperado de http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/e.21stsessionathens2003.asp#P7_407

Consejo de Europa (2009). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"* (ed. original inglesa de 2008). Recuperado de http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

Consejo Escolar Del Estado (2004). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2002-2003. Madrid: Ministerio de Educación.

Cook, S. W. (1978). Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development in Education, 12,* 97-113.

Cooper, H., y Good, T. (1983). *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process.* New York: Longman.

Cooper, H., y Hazelrigg, P. (1988). Personality moderators of interpersonal expectancy effects: An integrative research review. *Journal of Personality and Social Psychology, 55,* 937-949.

Cooper, W. (1981). Ubiquitous halo. *Psychological Bulletin, 90,* 218-244.

Corneille, O., Hugenberg, K., y Potter, T. (2007). Applying the attractor field model to social cognition: Perceptual discrimination is facilitated, but memory is impaired for faces displaying evaluatively congruent expressions. *Journal of Personality and Social Psychology, 93,* 335-352.

Corsini, R.J., y Cardone, S. (1966). Role playing in psycotherapy. New York: Aldine.

Cottrell, C. A., y Neuberg, S. L. (2005). Different emotional reactions to different groups: A sociofunctional threat-based approach to "prejudice". *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 770-789.

Crandall, C. S., y Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin, 129,* 414-446.

Crandall, C. S., Nierman, A., y Hebl, M. (2009). Anti-Fat Prejudice. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 469-488). New York, NY: Psychology Press.

Crisp, R. J., Perks, N, Stone, C. H., y Farr, M. J. (2004). Cognitive busyness and the processing of evaluative information in intergroup contexts. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 619-632.

Crisp, R. J., y Turner, R. N. (2009). Can imagined interactions produce positive perceptions?: Reducing prejudice through simulated social contact. *American Psychologist, 64,* 231-240.

Crocker, J., y García, J. (2009). Downward and upward spirals in intergroup interactions: The role of egosystem and ecosystem goals. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 229-245). New York, NY US: Psychology Press.

Crocker, J., y García, J.A. (en prensa). Social stigma and self-esteem: From internalized devaluation to situational threat. Chapter to appear in J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, & V. Esses (Eds.): *Handbook of prejudice and discrimination*. Thousand Oaks, CA: Sage. *Recuperado de http://www.rcgd.isr.umich.edu/crockerlab/In%20Press/Crocker&Garcia_in_press_Dovidio_Handbook_09_01_27.doc*

Crocker, J., Major, B., y Steele, C. (1998). Social stigma. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.*), Handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 2, pp. 504-553). New York: McGraw-Hill.

Crocker, J., Moeller, S., y Burson, A. (en prensa). The costly pursuit of self-esteem: Implications for self-regulation. To appear in R. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation. Recuperado de* http://www.rcgd.isr.umich.edu/crockerlab/In%20Press/Crocker_Moeller&Burson_in_press_Hoyle_Handbook_08_04_01.doc

Crocker, J., y Quinn, D. M. (2000). Social stigma and the self: Meanings, situations, and self-esteem. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 153-183). New York: Guilford Press.

Croizet, J-C., Despres, G., Gauzins, M-E., Huguet, P., Leyens, J-P., y Méot, A. (2004). Stereotype threat undermines intellectual performances by triggering a disruptive mental load. Personality and Social Psychology Bulletin, 30, 721-731.

Cunningham, W. A., Nezlek, J. B., y Banaji, M. R. (2004). Implicit and explicit ethnocentrism: Revisiting the ideologies of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1332-1346.

Cunningham, W. A., Preacher, K. J., y Banaji, M. R. (2001). Implicit attitude measures: Consistency, stability, and convergent validity. *Psychological Science, 12,* 163-170.

Cutting, M. F. (2010). Perspective-taking accuracy on a conceptually complex problem. [Dissertation]. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 70*(11-A), 4175.

Czopp, A. M., Monteith, M. J., y Mark, A. Y. (2006). Standing up for a change: Reducing bias through interpersonal confrontation. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 784-803.

Chaiken, S., y Trope, Y. (Eds.) (1999). *Dual process theories in social psychology*. New York, NY: Guilford.

Chalabaev, A., Sarrazin, P., Trouilloud, D., y Jussim, L. (2009). Can Sex-Undifferentiated Teacher Expectations Mask an Influence of Sex Stereotypes?Alternative Forms of Sex Bias in Teacher Expectations1. *Journal of Applied Social Psychology*, *39*(10), 2469-2498.

Chance, L., Morris, V. G., y Rakes, S. (1996). Fostering sensitivity to diverse cultures through an early field experience collaborative. *Journal of Teacher Education, 47,* 386-389.

Chartrand, T. L., Van Baaren, R. B., y Bargh, J. A. (2006). Linking automatic evaluation to mood and information processing style: Consequences for experienced affect, impression formation and stereotyping. *Journal of Experimental Psychology: General, 135,* 70-77.

Chen, M., y Bargh, J. A. (1997). Nonconscious behavioral confirmation processes: the self-fulfilling consequences of automatic stereotype activation. *Journal of Experimental Social Psychology, 33,* 541-560.

Chen, M., y Bargh, J. A. (1999). Consequences of automatic evaluation. Immediate behavioral predispositions to approach or avoid the stimulus. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25,* 215-224.

Chiesi, F., y Primi, C. (2006). Italian children's ethnic stereotyping: Age differences among 4-10 year olds. *Review of Psychology, 13,* 3-7.

Chin, J. L. (Ed.) (2010). *The psychology of prejudice and discrimination: A revised and condensed edition.* Santa Barbara, CA: Praeger/ABC-CLIO.

Christopher, M. F., y Jim, S. (2002). Sophistication and the antecedents of whites' racial policy attitudes: Racism, ideology, and affirmative action in America. *Public Opinion Quarterly, 66*(2), 145.

Dambrun, M., y Guimond, S. (2004). Implicit and explicit measures of prejudice and stereotyping: Do they asess the same underlying knowledge structure? *European Journal of Social Psychology, 34,* 663-676.

Dardenne, B., Yzerbyt, V., y Grégoire, C. (2000). Active search for information: the effects of subjectively experienced control on stereotyping. En H. Bless y J. Forgas (Eds.), *The message within* (pp. 304-321). Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dasgupta, N. (2004). Implicit ingroup favoritism, outgroup favoritism, and their behavioral manifestations. *Social Justice Research, 17,* 143-169.

Dasgupta, N., y Greenwald, A. G. (2001). On the malleability of automatic attitudes: Combating automatic prejudice with images of admired and disliked individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 800-814.

Dasgupta, N., Mcghee, D. E., Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (2000). Automatic preference for white Americans: Ruling out the familiarity effect. *Journal of Experimental Social Psychology, 36,* 316-328.

Dasgupta, N., y Rivera, L. M. (2006). From automatic antigay prejudice to behavior: The moderating role of conscious beliefs about gender and behavioural control. *Journal of Personality and Social Psychology, 91,* 268-280.

Davis, C., y Simmons, C. (2010). Stereotype threat: A review, critique, and implications. En H. A. Neville (Ed.), *Handbook of African American Psychology* (pp. 211-222). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Davis, G. A., y Thomas, M. A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes.* Madrid: La Muralla.

De Boer, H., Bosker, R. J., y van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of Teacher Expectation Bias Effects on Long-Term Student Performance. *Journal of Educational Psychology, 102*, 168-179.

De Houwer, J., y De Bruycker, E. (2007). The Implicit Association Test outperforms the Extrinsic Affective Simon Task as a measure of interindividual differences in attitudes. *British Journal of Social Psychology, 46*, 401-421.

De Vries, R. E. (2003). Self, in-group, and out-group evaluation: Bond or breach? *European Journal of Social Psychology, 33,* 609-621.

Decety, J. y Batson, D. (2007). *Interpersonal Sensitivity: Entering Others' Worlds*. New York: Psychology Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Handbook of self-determination research. Rochester, NY: University of Rochester Press.

Deering, T., (1997). Preparing to teach diverse student populations: A British and American perspective. *Educational Research, 39,* 342-350.

Deering, T., y Stanutz, A. (1995). Preservice field experience as a multicultural component of a teacher education program. *Journal of Teacher Education, 46,* 390-394.

Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana-UNESCO.

Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society, 42,* 407-429.

Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 5-18.

Devine, P. G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: How automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 757-759.

Devine, P. G., Plant, E. A., Amodio, D. M., Harmon-Jones, E., y Vance, S. L. (2002). The regulation of implicit and explicit sex bias: The role of motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 835-848.

Devine, P. G., Rhodewalt, F., y Siemionko, M. (2008). En F. Rhodewalt (Ed.), Personality and social behavior (pp. 223-249). New York, NY: Psychology Press.

Devine, P. G., y Sharp L. B. (2009). Automaticity and control in stereotyping and prejudice. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 61-87). New York, NY: Psychology Press.

Dijksterhuis, A. (2004). Think different: The merits of unconscious thought in preference development and decision making. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 586-598.

Dijksterhuis, A. (2010). Automaticity and the unconscious. En S. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5ª ed., Vol. 1, pp. 228-267). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dijksterhuis, A., y Aarts, H. (2003). On wildebeests and humans: The preferential detection of negative stimuli. *Psychological Science, 14,* 14-18.

Dijksterhuis, A., Aarts, H., Bargh, J. A., y Knippenberg, A. Van (2000). On the relation between associative strength and automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 36,* 531-544.

Dijksterhuis, A., y Bargh, J. A. (2001). The perception-behavior expressway: Automatic effects of social perception on social behavior. *Advances in Experimental Social Psychology, 33,* 1-40.

Dijksterhuis, A., Bargh, J., y Miedema, J. (2000). On men and mackerels: Attention and automatic behavior. En H. Bless y J. P. Forgas (Eds.), *Subjective experience in social cognition and behavior* (pp. 37-51). Philadelphia: Psychology Press.

Dijksterhuis, A., Chartrand, T. L., y Aarts, H. (2007). Effects of priming and perception on social behavior and goal pursuit. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 51-131). New York: Psychology Press.

Dijksterhuis, A., Corneille, O., Aarts, H., Vermeulen, N., y Luminet, O. (2004). Yes, there is a preferential detection of negative stimuli. A response to Labiouse. *Psychological Science, 15,* 571-572.

Dijksterhuis, A., y Knippenberg, A. van (1998). The relation between perception and behavior or how to win a game of Trivial Pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 865-877.

Dijksterhuis, A., y Knippenberg, A. van (2000). Behavioral indecision: effects of self-focus on automatic behavior. *Social Cognition, 18,* 55-74.

Dijksterhuis, A., Knippenberg, A. Van, Kruglanski, A., y Schaper, C. (1996). Motivated social cognition: need for closure effects on memory and judgment. *Journal of Experimental Social Psychology, 32,* 254-270.

Dijksterhuis, A., Macrae, C. N., y Haddock, G. (1999). When recollective experiences matter: Subjective ease of retrieval and stereotyping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25,* 760-768.

Dijksterhuis, A., Spears, R., y Lepinasse, V. (2001). Reflecting and deflecting stereotypes: Assimilation and contrast in impression formation and automatic behavior. *Journal of Experimental Social Psychology, 37,* 286-299.

Dillon, D., Ailor, D., y Amato, S. (2009). We're Not Just Playing Games: Into Aging-An Aging Simulation Game. *Rehabilitation Nursing, 34,* 248-249.

Dovidio, J. F. (2002). Estereotipos. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas (Vol. 1, pp. 493-495). Madrid: Síntesis. (Edición original de 1999).

Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnston, B. T., y Gaertner, S. L. (1996). Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 276-319). New York: Guilford Press.

Dovidio, J. F., Evans, N., y Tyler, R. B. (1986). Racial stereotypes: The contents of their cognitive representations. *Journal of Experimental Social Psychology, 22,* 22-37.

Dovidio, J. F., Glick, P., y Rudman, L. A. (Eds) (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport.* Malden, MA, US: Blackwell Publishing.

Dovidio, J. F., Kawakami, K., y Gaertner, S. L. (2002). Implicit and explicit prejudice and interracial interactions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 62-68.

Dovidio, J. F., Major, B., y Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-28). New York: Guilford Press.

Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. En S. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5ª ed., Vol. 2, pp. 1084-1121). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Dovidio, J. F., Pearson, A. R., Gaertner, S. L., y Hodson, G. (2008). On the nature of contemporary prejudice: From subtle bias to severe consequences. En V. M. Esses y R. A. Vernon (Eds.), *Explaining the breakdown of ethnic relations: Why neighbors kill* (pp. 41-60). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Druckman, D., y Ebner, N. (2008). Onstage or behind the scenes? Relative learning benefits of simulation role-play and design. *Simulation & Gaming, 39,* 465-497.

Dudler, A., y Bosselmann, R. (2008). The role-atom. Psychodramatic roles in action. Concerning the development of self-reflection and self-regulation in role-playing. *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2,* 244-259.

Dumont, M., Yzerbyt, V. Y., Snyder, M., Mathieu, B., Comblain, C., y Scaillet, N. (2003). Suppression and hypothesis testing: Does suppressing stereotypes during interactions help to avoid confirmation biases? *European Journal of Social Psychology, 33,* 659-677.

Dunning, D., y Sherman, D. (1997). Stereotypes and tacit inference. *Journal of Personality and Social Psychology, 73,* 459-471.

Durante, F., Volpato, C., y Fiske, S. T. (2009). Using the Stereotype Content Model to examine group depictions in Fascism: An archival approach. European Journal of Social Psychology, *39,* 1-19.

Dusek, J., y Joseph, G. (1983). The bases of teacher expectancies: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 3,* 327-347.

Duval, T. S., y Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness.* New York: Academic Press.

Eagly, A. H. (2004). Prejudice: Toward a more inclusive understanding. In A. Eagly, R. M. Baron, & V. L. Hamilton (Eds.), *The social psychology of group identity*

and social conflict: Theory, application, and practice (pp. 45-64). Washington, DC: APA Books.

Eberhardt, J. L., y Fiske, S. T. (1996). Motivating individuals to change: what is a target to do? En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.*), Stereotypes and stereotyping* (pp. 369-415). New York: Guilford Press.

Egloff, B., Schwerdtfeger, A., y Schmukle, S. C. (2005). Temporal stability of the Implicit Association Test -anxiety. *Journal of Personality Assessment, 84,* 82-88.

Ekehammar, B., y Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centered approach. *European Journal of Personality, 17,* 449-464.

Ekehammar, B., y Akrami, N. (2007). Personality and Prejudice: From Big Five Personality Factors to Facets. *Journal of Personality 75*, 5, 899-925.

Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., y Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 87, 327-339.*

Epley, N., Morewedge, C. K., y Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 760-768.

Epstein, J. L. (1985). After the bus arrives: resegregation in desegregated schools. *Journal of Social Issues, 32,* 109-118.

Erdley, C., y Dweck, C. (1993). Children´s implicit personality theories as predictors of their social judgments. *Child Development, 64,* 863-878.

Essomba, M. A. (2007). Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (Eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 177-212). Madrid: Biblioteca Nueva.

Eurydice (2004). *Integrating inmigrant children into schools in Europe.* Bruselas: Unidad Europea de Eurydice (http://www.eurydice.org).

Eurydice (2009). La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa. Bruselas: Unidad Europea de Eurydice (http://www.eurydice.org).

Fazio, R. H. (1990). A practical guide of the use of response latency in social psychological review. En C. Hendrick y M. S. Clark (Eds.), *Research methods in personality and social psychology* (pp. 74-97). Newbury Park, CA: Sage.

Fazio, R. H. (2001). On the automatic activation of associated evaluations: An overview. *Cognition and Emotion, 15,* 115-141.

Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., y Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: A bona fide pipeline*? Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1013-1027.

Fazio, R. H. y Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual Review of Psychology, 54,* 297-327.

Fazio, R., Sanbonmatsu, D., Powell, M., y Kardes, F. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 229-238.

Fein, S. y Spencer, S. (1997). Prejudice as self-image maintenance: affirming the self through derogating others. *Journal of Personality and Social Psychology, 73,* 31-44.

Ferguson, M. J. (2007). The automaticity of evaluation. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 219-264). New York: Ps

Ferguson, M. J., y Bargh, J. (2004). Liking is for doing: The effects of goal pursuit on automatic evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 557-572.

Ferguson, M. J., Bargh, J. A., y Nayak, D. A. (2005). After-affects: How automatic evaluations influence the interpretation of subsequent, unrelated stimuli. *Journal of Experimental Social Psychology, 41,* 182-191.

Fernández Castillo, A., y Fernández, J. D. (2006). Valoracion del prejuicio racial en la infancia: Adaptacion preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. *Infancia y Aprendizaje, 29,* 327-342.

Finney, S., y Orr, J. (1995). "I´ve really learned a lot, but…": Cross-cultural understanding and teacher education in a racist society. *Journal of Teacher Education, 46,* 327-333.

Fiske, S. T, (1993). Controlling other people: the impact of power on stereotyping. *American Psychologist, 48,* 621-628.

Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 2, pp. 357-411). New York: McGraw-Hill.

Fiske, S. T. (2000). Stereotyping, prejudice, and discrimination at the seam between the centuries: Evolution, culture, mind, and brain. *European Journal of Social Psychology, 30,* 299-322.

Fiske, S. T. (2004a). *Social beings: A core motives approach to social psychology.* New York: Wiley.

Fiske, S. T. (2004b). Intent and ordinary bias: Unintended thought and social motivation create causal prejudice. *Social Justice Research, 17,* 117-127.

Fiske, S. T., y Cuddy, A. J. C. (2006). Stereotype content across cultures as a function of group status. En S. Guimond (Ed.), *Social comparison and social psychology: Understanding cognition, intergroup relations, and culture* (pp. 249-263). New York, NY: Cambridge University Press.

Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 878–902.

Fiske, S., y Linville, P. (1980). What does the schema concept buy us? *Personality and Social Psychology Bulletin, 6,* 543-557.

Fiske, S. T., y Neuberg, S. L. (1990). A continuum model of impression formation, from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. *Advances in Experimental Social Psychology, 23,* 1-74.

Fiske, S., y Taylor, S. (1991). *Social cognition* (2ª ed.). New York: McGraw-Hill.

Fitzsimons, G. M., y Bargh, J. A. (2003). Thinking of you: Nonconscious pursuit of interpersonal goals associated with relationships partners. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 148-164.

Flynn, F. J. (2005). Having an open mind: The impact of openness to experience on interracial attitudes and impression formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 816-826.

Follenfant, A., y Ric, F. (2010), Behavioral rebound following stereotype suppression. *European Journal of Social Psychology, 40,* 774–782.

Ford, D. Y. (1996). *Reversing underachievement among gifted black students: Promising practices and programs.* New York: Teachers College Press.

Ford, T. E. (1992). *The effect of motivation and atribute diagnosticity on stereotype formation.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Maryland, College Park, MD.

Ford, T. E., Ferguson, M. A., Brooks, J. L., y Hagadone, K. M. (2004). Coping sense of humor reduces effects of stereotype threat on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 643-653.

Forgas, J. (1985). Person prototypes and cultural salience: The role of cognitive and cultural factors in impression formation. *British Journal of Social Psychology, 24,* 3-17.

Forgas, J., y Fiedler, K. (1996). Us and them: mood effects on intergroup discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 28-40.

Förster, J., Higgins, E. T., y Strack, F. (2000). When stereotype disconfirmation is a personal threat: How prejudice and prevention focus moderate incongruency effects. *Social Cognition, 18,* 178-197.

Frable, D. E. S., Platt, L., y Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions: feeling better around similar others. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 909-922.

Frankenberg, E., y Lee, C. (2003). Charter schools and race: A lost opportunity for integrated education. *Education Policy Analysis Archives, 11*(32). Recuperado de http://epaa.asu.edu/epaa/v11n32/

Frankenberg, E., Siegel-Hawley, G., y Wang, J. (2011). Choice without equity: Charter school segregation. *Educational Policy Analysis Archives, 19* (1). Recuperado de http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/779.

Frantz, C. M., Cuddy, A. J. C., Burnett, M., Ray, H., y Hart, A. (2004). A threat in the computer: The Race Implicit Association Test as a stereotype threat experience. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1611-1624.

French, J. (1990). Social interaction in the classroom. En C. Rogers y P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school* (pp. 31-48). London: Routledge.

Frick-Helms, S. B. (2008). Enhancing role play activities in play therapy supervision groups *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 173-188). Lanham, MD: Jason Aronson; US.

Fritzon, T., y Wrigstad, T. (2006). Role, Play, Art—Collected Experiences of Role-Playing. Föreningen Knutpunkt, Stockholm, Sweden. Recuperado de http://jeepen.org/kpbook/

Frohn, E. (2008). Practicing role-playing and theatre elements in therapy, supervision and consulting "We play till death comes for us," Kurt Schwitters. *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2*, 210-225.

Fuentes, M. J., López, F., Etxebarria, I., Ledesma, A.R., Oortiz, M.J., y Apocada, P. (1993). Empatía, role-taking y concepto de ser humano, como factores asociados a la conducta prosocial/altruista. *Infancia y aprendizaje, 61*, 73-87.

Funes Rivas, M. J. (2008). Cultura, política y sociedad. En Instituto de la Juventud, *Informe 2008. Juventud en España* (Vol. 4). Madrid: Ministerio de Igualdad.

Gaertner, S. L., y Dovidio, J. F. (2000). *Reducing intergroup bias: The Common Ingroup Identity Model.* London: Taylor & Francis.

Galinsky, A. D. (2002). Creating and reducing intergroup conflict: The role of perspective-taking in affecting outgroup evaluations. En N. M. A. Mannix, E. A. Mannix, y H. Sondak (Eds.), *Toward phenomenology of groups and group membership* (Vol. 4, pp. 85-113). Greenwich, CT: JAI.

Galinsky, A. D., y Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on Prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 594-604.

Galinsky, A. D., Ku, G., y Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes and Intergroup Relations, 8,* 109-124.

Galinsky, A. D., y Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology, 78,* 708-724.

Galinsky, A. D., Wang, C. S., y Ku, G. (2008). Perspective-takers behave more stereotypically. *Journal of Personality and Social Psychology, 95,* 404-419.

García, M. (2009). Take the Initiative. Teaching Tolerance. Recuperado de: http://www.tolerance.org

García, R. R., Davalos, R. M., Reynoso, S. F., y Agraz, F. P. (2007). Work-related social skills evaluation among schizophrenia patients: Validity and reliability 27 of self-administered scales and role playing. *Salud Mental, 30,* 27-32.

García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación, nº 345,* pp. 23-60.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind.* New York: Basic Books.

Gardner, R. C., Kirby, D. M., Gorospe, F. H., y Villamin, A. C. (1972). Ethnic stereotypes: An alternative assessment technique, the stereotype differential. *Journal of Social Psychology, 87,* 259-267.

Garreta Bochaca, J., y Llevot Calvet, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.* Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Garz, D. (2009). *Lawrence Kohlberg -- An Introduction.* Leverkusen: Barbara Budrich Publishers.

Gawronski, B., Ehrenberg, K., Banse, R., Zukova, J., y Klauer, K. C. (2003). It's in the mind of the beholder: The impact of stereotypic associations on category-based and individuating impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology, 29,* 16-30.

Gawronski, B., Geschke, D., y Banse, R. (2003). Implicit bias in impression formation: associations influence the construal of individuating information. *European Journal of Social Psychology, 33,* 573-589.

Gehlbach, H. (2004). A new perspective on perspective taking: A multidimensional approach to conceptualizing an aptitude. *Educational Psychology Review, 16,* 207-234.

Gelman, S. A. (2002). Especificidad de dominio. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas (Vol. 1, pp. 488-491). Madrid: Síntesis. (Edición original de 1999).

Gilbert, D. T. (2002). Cognición social. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas (Vol. 1, pp. 319-320). Madrid: Síntesis. (Edición original de 1999).

Gilbert, D. T., Fiske, S. T., y Lindzey, G. (Eds.). (2010). *Handbook of Social Psychology* (5th ed.). New York: Wiley.

Gilbert, D. T., y Hixon, J. G. (1991). The trouble of thinking: Activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 60,* 509-517.

Gilbert, D. T., y Malone, P. S. (1995). The correspondence bias. *Psychological Bulletin, 117,* 21-38.

Gill, M. J. (2004). When information does not deter stereotyping: Prescriptive stereotyping can foster bias under conditions that deter descriptive stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology, 40,* 619-632.

Gillespie, A. (2008). Social representations, alternative representations and semantic barriers. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 38,* 4, 376-391.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino* (trad. castellana de *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*) México: F.C.E..

Giménez De La Peña, A., Canto Ortiz, J. M., Fernández Berrocal, P., y Barrett, M. (2003). Stereotype development in Andalusian children. *Spanish Journal of Psychology, 6,* 28-34.

Glaser, J., y Banaji, M. R. (1999). When fair is foul and foul is fair. Reverse priming in automatic evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 669-687.

Goldstein, S. B. (1995). Cross-cultural psychology as a curricu-lum transformation resource. Teaching of Psychology, 22, 228-232.

Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. Teaching of Psychology, 24, 256-258.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York: Bantam Books

Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. En W. Stroebe y M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 4, pp. 141-185). Chichester, England: Wiley.

Gollwitzer, P. M., y Moskowitz, G. B. (1996). Goal effects on action and cognition. En E. T. Higgins y A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of basic principles* (pp. 361-399). New York: Guilford.

Gómez-Berrocal, C., y Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social, 15,* 3-30.

Gonsalkorale, K., Sherman, J. W., y Klauer, K. C. (2009). Aging and prejudice: Diminished regulation of automatic race bias among older adults. *Journal of Experimental Social Psychology, 45,* 410-414.

González Castro, J. L., Ubillos, S., e Ibáñez, J. (2009). Predictive factors of ethnic prejudice toward immigrants in a representative subsample of Spanish young people. *Journal of applied social psychology, 39, 1690-1717.*

Gordijn, E. H., Hindriks, I., Koomen, W., Dijsterhuis, A., y Knippenberg, A. Van (2004). Consequences of stereotype suppression and internal suppression motivation: a self-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 212-224.

Gordon, S., y Wyer, R. S. (1987). Person memory: Category-set-size effects on the recall of a person´s behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 53,* 648-662.

Govorun, O., y Payne, B. K. (2006). Ego depletion and prejudice: Separating automatic and controlled components. *Social Cognition, 24,* 111-136.

Graves, J. (2010). Dramatic Teaching for Dramatic Learning. *Journal of LGBT Youth, 7*, 167-171.

Graziano, W. G. y Habashi, M. M. (2010). Motivational processes underlying both prejudice and helping. *Personality and Social Psychology Review, 14*, 313-331.

Greenwald, A. G., y Krieger, L. H. (2006). Implicit bias: Scientific foundations. *California Law Review*, *94*, 945–967.

Greenwald, A. G., McGhee, D. E., y Schwartz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology, 74*, 1464-1480.

Greenwald, A. G., y Nosek, B. A. (2008). Attitudinal dissociation: What does it mean? In Petty, R. E., Fazio, R. H., & Briñol, P. (Eds.), *Attitudes: Insights from the new implicit measures* (pp. 65–82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Greenwald, A. G., Nosek, B. A., y Banaji, M. R. (2003). Understanding ans usin the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorythm. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 197-216.

Greenwald, A. G., Poehlman, T. A., Uhlmann, E., y Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III. Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, *97*, 17–41.

Griffin, D., y Ross, L. (1991). Subjective construal, social inference, and human misunderstanding. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 24, pp. 319-359). New York: Academic Press.

Guyll, M., Madon, S., Prieto, L., y Scherr, K. C. (2010). The potential roles of self-fulfilling prophecies, stigma consciousness, and stereotype threat in linking latino/a ethnicity and educational outcomes. *Journal of Social Issues, 66*, 113-130.

Hamberger, J., y Hewstone, M. (1997). Interethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice. Test of a model in 4 West-European countries. *British Journal of Social Psychology, 36*, 173-190.

Hamilton, D. L. (1979). A cognitive attributional analysis of stereotyping. *Advances in Experimental Social Psychology, 12,* 53-84

Hamilton, D. L., Driscoll, D., y Worth, L. (1989). Cognitive organization of impressions: Effects of incongruency in complex representations. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 925-939.

Hamilton, D. L., y Gifford, R. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology, 12,* 392-407.

Hamilton, D. L. y Rose, T. (1980). Illusory correlation and the maintenance of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 832-845.

Hamilton, D. L., y Sherman, J. W. (1994). Stereotypes. En R. S. Wyer y T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (2ª ed., Vol. 2, pp. 1-68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hamilton, D. L., Sherman, S. J., Crump, S.A. y Spencer-Rodgers, J. (2009). The role of entitativity in stereotyping: processes and parameters. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 179-198). New York, NY: Psychology Press.

Hampson, S. (1983). Trait ascription and depth of acquaintance: The preference for traits in personality descriptions and its relation to target familiarity. *Journal of Research in Personality, 17,* 398-411.

Harding, J., Citron, A. F., y King, E. (1953). An experimental study of answers to anti-Negro remarks. Journal of Social Psychology, 37, 3-17.

Harmon-Jones, E., y Beer, J. S. (2009). *Methods in Social Neuroscience*. New York: The Guilford Press.

Harpin, A. (2010). Marginal Experiments: Peter Brook and Stepping out Theatre Company. *Research in Drama Education, 15,* 39-58.

Harris, L. T., y Fiske, S. T. (2006). Dehumanizing the lowest of the low. *Psychological Science, 17,* 847-853.

Harris, M. J. (1991). Controversy and cumulation: Meta-analysis and research on interpersonal expectancy effects. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17,* 316-322.

Harris, M. J., Moniz, A., Sowards, B., y Krane, K. (1994). Mediation of interpersonal expectancy effects: Expectancy about the elderly. *Social Psychology Quarterly, 57,* 36-48.

Harris, M. J,, y Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analysis. *Psychological Bulletin, 97,* 363-386.

Harvey, J., y Weary, G. (1984). Current issues in attribution theory and research. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 35, pp. 427-459). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Hassin, R. R., Bargh, J. A., y Uleman, J. S. (2002). Spontaneous causal inferences. *Journal of Experimental Social Psychology, 38,* 515-522.

Hastie, R., y Kumar, P. (1979). Person memory: Personality traits as organizing principles in memory for behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 37,* 25-38.

Hayes, A. F., y Matthes, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations. *Behavior Research Methods, 41*, 924-936.

Heatherton, T. F., Kleck, R. E., Hebl, M. R., y Hull, J. G. (Eds.) (2000). *The social psychology of stigma.* New York: Guilford Press.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New York: Wiley.

Henry, A. D., Alexandra, S., y Sumarga, H. S. (2007). Perceptions of Immigrants: Modifying the Attitudes of Individuals Higher in Social Dominance Orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33*, 1113-1123.

Henry, P. J., y Hardin, C. D. (2006). The contact hypothesis revisited. Status bias in the reduction of implicit prejudice in the United States and Lebanon. *Psychological Science, 17,* 862-868.

Henry, P. J., y Sears, D. O. (2002). The Symbolic Racism 2000 Scale. *Political Psychology, 23,* 253-283.

Herek, G. M. (2009). Sexual prejuidice. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 441-468). New York, NY: Psychology Press.

Herek, G. M., Gillis, J. R., y Cogan, J. C. (2009). Internalized Stigma among Sexual Minority Adults: Insights from a Social Psychological Perspective. [Journal Articles Reports - Descriptive]. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 32-43.

Hermans, D., De Houwer, J., y Eelen, P. (1994). The affective priming effect: Automatic activation of evaluative information in memory. *Cognition & Emotion, 8*, 515-533.

Hermans, D., De Houwer, J., y Eelen, P. (2001). A time course analysis of the affective priming effect. *Cognition and Emotion, 15*, 143-165.

Heru, A. M. (2003). Using role playing to increase residents' awareness of medical student mistreatment. *Academic Medicine, 78*, 35-38.

Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From cognitive processes to collective beliefs*. Oxford: Basil Blackwell.

Hewstone, M. (1996). Contact and categorization: Social psychological interventions to change intergroup relations. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 323-368). New York: Guilford Press.

Hewstone, M., y Brown, R. (1986). *Contact and conflict in intergroup encounters.* Oxford, UK: Blackwell.

Hewstone, M., y Hamberger, J. (2000). Perceived Variability and Stereotype Change. *Journal of Experimental Social Psychology, 36*, 103-124.

Hewstone, M., Hassebrauck, M., Wirth, A., y Waenke, M. (2000). Pattern of disconfirming information and processing instructions as determinants of stereotype change. *British Journal of Social Psychology, 39*, 399-411.

Hewstone, M., Macrae, C. N., Griffiths, R., Milne, A. B., y Brown, R. (1994). Cognitive models of stereotype change: (5) Measurement, development, and consequences of subtyping. *Journal of Experimental Social Psychology, 30*, 505-526.

Higgins, E. T. (1981). «Role-taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and process», en J. H, Flavell *y L.* Ross, *Social cognitive developmenl*, Cambridge, University Press.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review, 94*, 319-340.

Higgins, E. T. (1989). Knowledge accessibility and activation: Subjectivity and suffering from unconscious sources. En J. S. Uleman y J. A. Bargh (Eds.), *Unintended thought* (pp. 75-123). New York: Guilford.

Higgins, E. T. (1998). Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology, 30,* 1-46.

Higgins, E. T., y Bargh, J. A. (1987). Social cognition and social perception. *Annual Review of Psychology, 38,* 369-425.

Higgins, E. T., Rholes, W., y Jones, C. (1977). Category accessibility and impression formation. *Journal of Experimental Social Psychology, 13,* 141-154.

Hilton, J., y von Hippel, W. (1996). Stereotypes. En J. Spence (Ed.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 46). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Hill, M. E., y Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: Short- and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 11,* 243-262.

Hillbrand, M., Hawkins, D., Howe, D. M., y Stayner, D. (2008). Through the eyes of another: Improving the skills of forensic providers using a consumer-informed role-play procedure. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 31*(3), 239-242.

Hillman, J., y Martin, R. A. (2002). Lessons about gay and lesbians lives: A spaceship exercise. *Teaching of Psychology, 29,* 308-311.

Hing, L. S. S., Bobocel, D. R., Zanna, M. P., y McBride, M. V. (2007). Authoritarian dynamics and unethical decision making: High social dominance orientation leaders and high right-wing authoritarianism followers. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 67-81.

Hinton, P. (2000). *Stereotypes, cognition and culture.* London: Routledge.

Hodson, G. (2009). The puzzling person-situation schism in prejudice research. *Journal of Research in Personality, 43,* 247-248.

Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology. 11,* 607-622.

Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. En J. P Rushton y R. M. Sorrentino (Eds.). *Altruism and helping behavior social, personality and developmental perspectives.* New Jersey: L.E.A.

Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior* New York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1983). Empathy, guilt and social cognition. En W. F. Overton (Ed.). *The relationship between social and cognitive development.* London: L.E.A.

Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer *Empathy and its development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hofmann, W., Gawronski, B., Gschwendner, T., Le, H., y Schmitt, M. (2005). A meta-analysis on the correlation between the Implicit Association Test and explicit self-report measures. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31,* 1369-1385.

Hong, Y., Coleman, J., Chan, G., Wong, R. Y. M., Chiu, C., Hansen, I. G., Lee, S., Tong, Y., y Fu, H. (2004). Predicting intergroup bias: The interactive effects of implicit theory and social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1035-1047.

Horowitz, L., Post, D., French, R., Wallis, K., y Siegelman, E. (1981). The prototype as a construct in abnormal psychology: 2. Clarifying disagreement in psychiatric judgments. *Journal of Abnormal Psychology, 90, 575*-585.

Houben, K., Nosek, B. A., y Weirs, R. W. (2010). Seeing the forest through the trees: A comparison of different IAT variants measuring implicit alcohol associations. *Drug and Alcohol Dependence, 106*, 204-211.

Huici, C. (1999). Estereotipos. En J. F. Morales (Coor.), *Psicología social* (pp. 87-98). Madrid: McGraw-Hill.

Huici, C. y Moya, M. (1994). Procesos de inferencia y estereotipos. En J. F. Morales Domínguez (Coor.), *Psicología Social* (pp. 269-322). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

INE (2002). *España en cifras 2002.* Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/pubweb/espcif/espcif02.htm

INE (2004). *España en cifras 2003-2004.* Recuperado de http://www.ine.es/prodyser/pubweb/espcif/espcif0304.htm

Inman, M., y Baron, S. (1996). Influence of prototypes on perceptions of prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 727-739.

Inzlicht, M., y Good, C. (2006). How environments can threaten academic performance, self-knowledge, and sense of belonging. En S. Levin y C. van Laar (Eds), *Stigma and group inequality: Social psychological perspectives* (pp. 129-150). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Inzlicht, M., y Kang, S. K. (2010). Stereotype threat spillover: How coping with threats to social identity affects aggression, eating, decision making, and attention. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*(3), 467-481.

Inzlicht, M., Mckay, L., y Aronson, J. (2006). Stigma as ego depletion. How being the target of prejudice affects self-control. *Psychological Science, 17,* 262-269.

Ito, T. A., Thompson, E., y Cacioppo, J. T. (2004). Tracking the timecourse of social perception: The effects of racial cues on event-related brain potentials. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1267-1280.

Ito, T. A., y Urland, G. R. (2003). Race and gender on the brain: Electrocortical measures of attention to race and gender of multiply categorizable individuals. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 616-626.

Ito, T. A., Urland, G. R., Willadsen-Jensen, E. y Correll, J. (2006). The social neuroscience of stereotype and prejudice: Using event-related brain potentials to study social perception. En J. T. Cacioppo, P. S. Visser y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people* (pp. 189-208). Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Jamaludin, A., Chee, Y. S., y Ho, C. M. L. (2009). Fostering argumentative knowledge construction through enactive role play in Second Life. *Computers & Education, 53*(2), 317-329.

James, W. (1890). *The principles of psychology.* New York: Holt.

Janis, I. L., y L. Mann (1965). Effectiveness of Emotional Role Playing in Modifying Smoking Habits and Attitudes. *Journal of Experimental Research in Personality, 1,* 84-90.

Jason, L., y Steven, C. H. (2007). Applying Acceptance, Mindfulness, and Values to the Reduction of Prejudice: A Pilot Study. *Behavior Modification, 31,* 389-411.

Jensen, G., Cismaru, M., Lavack, A., y Cismaru, R. (2010). Examining prejudice-reduction theories in anti-racism initiatives. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing, 15,* 181-198.

Johnston, K. E., y Jacobs, J. E. (2003). Children's illusory correlations: The role of attentional biase in group impression formation. Journal *of Cognition and Development, 4,* 129-160.

Johnston, L. (1996). Resisting change: information-seeking and stereotype change. *European Journal of Social Psychology, 26,* 799-825.

Johnston, L. (2002). Behavioral mimicry and stigmatization. *Social Cognition, 20,* 18-35.

Johnston, L. (2006). Reducing stereotype-based judgments: The impact of habitual stereotype use. *New Zealand Journal of Psychology, 35,* 14-20.

Johnston, L., Bristow, M., y Love, N. (2000). An investigation of the link between attributional judgments and stereotype-based judgments. *European Journal of Social Psychology, 30,* 551-568.

Johnston, L., y Coleen, P. (1995). A dual processing approach to stereotype change. *Personality and Social Psychology Bulletin, 21,* 660-673.

Johnston, L., y Hewstone, M. (1992). Cognitive models of stereotype change (3): Typicality and the perceived typicality of disconfirming group members. *Journal of Experimental Social Psychology, 28,* 360-386.

Johnston, L., Hewstone, M., Pendry, L., y Frankish, C. (1994). Cognitive models of stereotype change (4): Motivational and cognitive influences. *European Journal of Social Psychology, 24,* 237-266.

Johnston, L., Locke, V., Giles, L., y Rattray, K. (1997). The Good, the Bad, and the Ugly. *Journal of Applied Social Psychology, 27,* 725-741.

Johnston, L., y Miles, L. (2007). Attributions and stereotype moderation. *New Zealand Journal of Psychology, 36,* 13-17.

Jones, E. (1979). The rocky road from acts to dispositions. *American Psychologist, 34,* 107-117.

Jones, E., y Nisbett, R. (1972). The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. En E. Jones et al. (Eds.). *Attribution: Perceiving the causes of behavior.* Morristown, NJ: General Learning Press.

Jones, M. (2002). *Social psychology of prejudice.* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Jordan, M. L. R. (1995). Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms. *Journal of Teacher Education, 46,* 369-374.

Joronen, K., Rankin, S. H., y Astedt-Kurki, P. (2008). School-based drama interventions in health promotion for children and adolescents: systematic review. *Journal of Advanced Nursing, 63*, 116-131.

Jost, J. T. (2001). Outgroup favoritism and the theory of system justification: A paradigm for investigating the effects of socioeconomic success on stereotype content. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 89-102). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Jost, J. T., y Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology, 33,* 1-27.

Jost, J. T., Pelham, B. W., y Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 38,* 586-602.

Joy-Gaba, J. A., y Nosek, B. A. (en prensa). The surprisingly limited malleability of implicit racial evaluations. *Social Psychology*.

Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. *Psychological Review, 93,* 429-445.

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases,

and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology, 57,* 469-480.

Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review, 98,* 54-73.

Jussim, L. (1993). Accuracy in interpersonal expectations: a reflection-construction analysis of current and classic research. *Journal of Personality, 61,* 637-668.

Jussim, L. Cain, T.R., Crawford, J.T., Harber, K., y Cohen, F. (2009). The unbearable accuracy of stereotypes. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 199-227). New York, NY: Psychology Press.

Jussim, L., Eccles, J., y Madon, S. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. *Advances in Experimental Social Psychology, 28,* 281-388.

Jussim, L., Palumbo, P., Chatman, C., Madon, S., y Smith, A. (2000). Stigma and self-fulfilling prophecies. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 374-418). New York: Guilford Press.

Jussim, L., y Eccles, J. S. (1992). Teacher expectations II: construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 63,* 947-961.

Jussim, L., y Fleming, C. (1996). Self-fulfilling prophecies and the maintenance of social stereotypes: The role of dyadic interaction and social forces. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 161-192). New York: Guilford Press.

Jussim, L., y Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 2, 131-155.*

Kahneman, D., Slovic, P., y Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases.* New York: Cambridge University Press.

Kailin, J. (1994). Anti-racist staff development for teachers: Considerations of race, class, and gender. *Teaching and Teacher Education, 10,* 169-184.

Karmiloff-Smith, A. (2002). Modularidad de la mente. En R. A. Wilson y F. C. Keil (Eds.), Enciclopedia MIT de ciencias cognitivas (Vol. 2, pp. 851-854). Madrid: Síntesis. (Edición original de 1999).

Karpinski, A. (2004). Measuring self-esteem using the implicit Association Test: The role of the other. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 22-34.

Karwowski, M., y Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity, 3,* 163-171.

Kashima, Y. (2000). Maintaining cultural stereotypes in the serial reproduction of narratives. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 594-604.

Kathrin Dedering (2009) Evidence-Based Education Policy: lip service or common practice? Empirical Findings from Germany, *European Educational Research Journal*, 8(4), 484-496. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.4.484

Katz, D., y Braly, K. (1933). Racial stereotypes of hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 28,* 280-290.

Kawada, C. L. K., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M., y Bargh, J. (2004). The projection of implicit and explicit goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 86,* 545-559.

Kawakami, K., Dovidio, J. F., y Dijksterhuis, A. (2003). Effect of social category priming on personal attitudes. *Psychological Science, 14,* 315-319.

Kawakami, K., Dovidio, J. F., Moll, J., Hermsen, S., y Russin, A. (2000). Just say no (to stereotyping): Effects of training in the negation of stereotypic associations on stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 78,* 871-888.

Kawakami, K., Phills, C. E., Steele, J. R., y Dovidio, J. F. (2007). (Close) distance makes the heart grow fonder. Improving implicit racial attitudes and interracial interactions through approach behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology, 92,* 957-971.

Kawakami, K., Spears, R., y Dovidio, J. F. (2002). Disinhibition of stereotyping: Context, prejudice, and target characteristics. *European Journal of Social Psychology, 32,* 517-530.

Kawakami, K., Steele, J. R., Cifa, C., Phills, C. E., y Dovidio, J. F. (2008). Approaching math increases math = me, math = pleasant. *Journal of Experimental Social Psychology, 44,* 818-825.

Kawakami, K., Young, H., y Dovidio, J. F. (2002). Automatic stereotyping: Category, trait, and behavioral activations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28,* 3-15.

Kay, A. C., y Jost, J. T. (2003). Complementary Justice: Effects of "Poor but Happy" and "Poor but Honest" Stereotype Exemplars on System Justification and Implicit Activation of the Justice Motive. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 823-837.

Keller, J., y Dauenheimer, D. (2003). Stereotype threat in the classroom: Dejection mediates the disrupting threat effect on women's math performance. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29,* 371-381.

Kelley, H. (1971). *Attribution in social interaction.* New York: General Learning Press.

Kelly, G. (1955). *A theory of personality: The psychology of personal constructs.* New York: Norton.

Kenny, D. A., Kashy, D. A., y Bolger, N. (1998). Data analysis in Social Psychology. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (Vol. 1, pp. 233-265). Boston: McGraw-Hill.

Kidron, A. G. (1977). The effectiveness of experiential methods in training and education - the case of role playing. *Academy of Management. The Academy of Management Review, 2,* 490-495.

Killen, M., y Smetana, J. G. (2010). Future Directions: Social Development in the Context of Social Justice. [Journal Articles Reports - Descriptive]. *Social Development, 19,* 642-657.

Killoran, I., Panaroni, M., Rivers, S., Razack, Y., Vetter, D., y Tymon, D. (2004). Rethink, revise, react: Using an anti-bias curriculum to move beyond the usual. *Childhood Education, 80,* 149-156.

Kim, H. (1997). *Diversity among Asian American high school students.* (Documento ERIC nº DE408388).

Kim, H., y Baron, R. (1988). Exercise and the illusory correlation: Does arousal heighten stereotypic processing?. *Journal of Experimental Social Psychology, 24,* 366-380.

Kim, Y. Y., y Bhawuk, D. P. S. (2008). Globalization and diversity: Contributions from intercultural research. *International Journal of Intercultural Relations, 32,* 301-304.

King, V., y Elder, G. H. (1998). Education and grandparenting roles. *Research on Aging, 20,* 450-474.

Klein, O., y Snyder, M. (2003). Stereotypes and behavioral confirmation: from interpersonal to intergroup perspectives. *Advances in Experimental Social Psychology, 35,* 153-234.

Kohlberg, L. (1969). Stages and sequence, the cognitive developmental approach to socialization. En D. A. Gosnin, *Handbook of socializations theory and research.* Chicago: Joan E. Grusec and Paul D. Hastings.

Kolhberg, L. (1982). Moral stages and moralizations. En T. Lickona (Ed). *Moral development and behavior.* Trad. Cast. *Infancia y Aprendizaje, 20,* 33-51.

Koole, S. L., y Van Knippenberg, A. (2007). Controlling your mind without ironic consequences: Self-affirmation eliminates rebound effects after thought suppression. *Journal of Experimental Social Psychology, 43,* 671-677.

Koonce, D. A., Cruce, M. K., Aldridge, J. O., Langford, C. A., Sporer, A. K., y Stinnett, T. A. (2004). The ADHD label, analogue methodology, and participants' geographic location on judgments of social and attentional skills. *Psychology in the Schools, 41,* 221-234.

Korthagen, F. A. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching and Teacher Education, 8,* 265-274.

Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education, 35,* 171-194.

Krosnick, J. A. (1999). Survey research. *Annual Review of Psychology, 50,* 537-567.

Kruger, R. T. (2008). Role-play in Psychodrama. Theory and specific effects. *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2,* 189-209.

Kruglanski, A., y Freund, T. (1983). The freezing and unfreezing of lay-inferences: Effects of impressional primacy, ethnic stereotyping, and numerical anchoring. *Journal of Experimental Social Psychology, 19,* 448-468.

Krull, D. S. (2001). On partitioning the fundamental attribution error: Dispositionalism and the correspondence bias. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 211-227). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kteily, N. S, Sidanius, J., y Levin, S. (2011). Social dominance orientation: Cause or 'mere effect'?: Evidence for SDO as a causal predictor of prejudice and discrimination against ethnic and racial outgroups*. Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 208-214.

Kunda, Z., Davies, P. G., Adams, B. D., y Spencer, S. (2002). The dynamic time course of stereotype activation: Activation, dissipation, and resurrection. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 283-299.

Kunda, Z., y Spencer, S. J. (2003). When do stereotypes come to mind and when do they color judgment? A goal-based theoretical framework for stereotype activation and application. *Psychological Bulletin, 129,* 522-544.

Kunda, Z., y Thagard, P. (1996). Forming impressions from stereotypes, traits, and behaviors: A parallel-constraint-satisfaction theory. *Psychological Review, 103,* 284-308.

Labiouse, C. L. (2004). Is there a real preferential detection of negative stimuli? A comment on Dijksterhuis y Bargh (2003). *Psychological Science, 15,* 364-365.

Lambert, A. J., Cronen, S., Chasteen, A. y Lickel, B. (1996). Private versus public expressions of racial prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology, 32,* 437-459.

Lambert, A. J., Payne, B. K., Jacoby, L. L., Shaffer, L. M., Chasteen, A. L. y Khan, S. R. (2003). Stereotypes as dominant responses: On the "social facilitation" of prejudice in anticipated public contexts *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 277-295.

Lane, C., Hood, K., y Rollnick, S. (2008). Teaching motivational interviewing: Using role play is as effective as using simulated patients. *Medical Education, 42*(6), 637-644.

Lane, J. D., y Wegner, D. M. (1995). The cognitive consequences of secrecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 1-17.

Lebaron, J., y Miller, D. (2005). The potential of jigsaw role playing to promote the social construction of knowledge in an online graduate education course. *Teachers College Record, 107*, 1652-1674.

Lee, T. L., y Fiske, S. T. (2006). Not an outgroup, not yet an ingroup: Immigrants in the Stereotype Content Model. *International Journal of Intercultural Relations, 30,* 751-768.

Legault, L., Green-Demers, I., y Eadie, A. L. (2009). When internalization leads to automatization: The role of self-determination in automatic stereotype suppression and implicit prejudice regulation. *Motivation and Emotion, 33,* 10-24.

Legault, L., Green-Demers, I., Grant, P., y Chung, J. (2007). On the self-regulation of implicit and explicit prejudice: A self-determination theory perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin, 33,* 732-749.

Lehman, C. M., y Taylor, G. S. (1994). A role-playing exercise for analyzing intercultural communication. *The Bulletin of the Association for Business Communication, 57,* 23-32.

Lepore, L., y Brown, R. (1997). Category and stereotype activation: Is prejudice inevitable?. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 275-287.

Lepore, L., y Brown, R. (2002). The role of awareness: Divergent automatic stereotype activation and implicit judgment correction. *Social Cognition, 20,* 321-351.

Levitt, C., y Adelman, D. S. (2010). Role-Playing in Nursing Theory: Engaging Online Students. *Journal of Nursing Education, 49*, 229-232.

Levy, S. R., y Hughes, J. M. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 23-42). New York, NY: Psychology Press.

Levy, S. R., Stroessner, S. J., y Dweck, C. S. (1998). Stereotype formation and endorsement: the role of implicit theories. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 1421-1436.

Libin, A., Lauderdale, M., Millo, Y., Shamloo, C., Spencer, R., Green, B., et al. (2010). Role-Playing Simulation as an Educational Tool for Health Care Personnel: Developing an Embedded Assessment Framework. *Cyberpsychology Behavior and Social Networking, 13*, 217-224.

Lieberman, M. D. (2007). Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology, 58,* 259-289.

Lieberman, M. D. (2010). Social cognitive neuroscience. S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds). *Handbook of Social Psychology* (5th ed.) (pp. 143-193). New York, NY: McGraw-Hill.

Lieberman M. D., Gaunt R., Gilbert D. T., y Trope, Y. (2002). Reflection and reflexion: a social cognitive neuroscience approach to attributional inference. *Advances in Experimental Social Psychology, 34,* 199–249.

Lillis, J., y Hayes, S. C. (2007). Applying Acceptance, Mindfulness, and Values to the Reduction of Prejudice: A Pilot Study. [Journal Articles Reports - Evaluative]. *Behavior Modification, 31,* 389-411.

Lin, M. H., Kwan, V. S. Y., Cheung, A., y Fiske, S. T. (2005). Stereotype content model explains prejudice for an envied outgroup: Scale of Anti-Asian American Stereotypes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31,* 34-47.

Lin, M., Lake, V. E., y Rice, D. (2008). Teaching anti-bias curriculum in teacher education programs: what and how. *Teacher Education Quarterly, 35,* 187-200.

Linde Navas, A. (2009). ¿Tienen vigencia los dilemas clásicos de Kohlberg en Educación Moral?. Un estudio de campo. *Campo Abierto, 28,* 137-149. Recuperado de: http://www.doredin.mec.es/documentos/00920103007339.pdf

Linstead, S., y Harris, B. (1983). Reality and Role Playing: The Use of a "Living Case Study" in Management Education. *Personnel Review, 12*, 9-16.

Lippmann, W. (1922). *Public opinion.* New York: Harcourt Brace.

Livingston, R. W., y Brewer, M. B. (2002). What are we really priming? Cue-based versus category-based processin og facial stimuli. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 5-18.

Locksley, A., Borgida, E., Brekke, N., y Hepburn, C. (1980). Sex stereotypes and social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 39,* 821-831.

Locksley, A., Hepburn, C., y Ortiz, V. (1982). Social stereotypes and judgments of individuals: an instance of the base-rate fallacy. *Journal of Experimental Social Psychology, 18,* 23-42.

Loersch, J., y Ross, W. (2009). Negotiation role-play exercise: "What's in a name?" Conflict over naming a stadium. *International Journal of Conflict Management, 20*(4), 398-419.

Lohr, J. (2008). Keep away with role-playing! Or: How does psychodrama fit in with business training? *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2*, 270-280.

Lord, C. G., Lepper, M. R., y Preston, E. (1984). Considering the opposite: a corrective strategy for social judgment. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 1231-1243.

Lundeberg, M. A. (1997). You guys are overrreacting: teaching prospective teachers about subtle gender bias. *Journal of Teacher Education, 48,* 55-61.

Lyons, A., y Kashima, Y. (2001). The reproduction of culture: Communication processes tend to maintain cultural stereotypes. *Social Cognition, 19,* 372-394.

Maass, A., y Arcuri, L. (1996). Language and stereotyping. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), Stereotypes and stereotyping (pp. 193-226). New York: Guilford Press.

Maass, A., Montalcini, F., y Biciotti, E. (1998). On the (dis-)confirmability of stereotype attributes. *European Journal of Social Psychology, 28,* 383-402.

Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J., y Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype formation. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 41-78). New York: Guilford Press.

Mackie, D. M., Maitner, A. T., y Smith, E. R. (2009). Intergroup emotions theory. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 285-307). New York, NY: Psychology Press.

Macrae, C. N., y Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition. Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology, 51,* 93-120.

Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., y Milne, A. B. (1998). Saying no to unwanted thoughts. Self-focus and the regulation of mental life. *Journal of Personality and Social Psychology, 74,* 578-589.

Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., y Ford, R. L. (1997). On the regulation of recollection: the intentional forgetting of stereotypical memories. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 709-719.

Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., y Jetten, J. (1994). Out of mind but back in sight: Stereotypes on the rebound. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 808-817.

Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., y Wheeler, V. (1996). On resisting the temptation for simplification: Counterintentional effects of stereotype suppresion on social memory. *Social Cognition, 14,* 1-20.

Macrae, C. N., y Johnston, L. (1998). Help, I need somebody. Automatic action and inaction. *Social Cognition, 16,* 400-417.

Macrae, C. N., y Quadflieg, S. (2010). Perceiving people. En S. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5ª ed., Vol. 1, pp. 428-463). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Macrae, C. N., Stangor, C., y Hewstone, M. (Eds.) (1996). *Stereotypes and stereotyping.* New York: Guilford Press.

Maddux, W. W., Barden, J., Brewer, M. B, y Petty, R. E. (2005). Saying no to negativity: The effects of context and motivation to control prejudice on automatic evaluative responses. *Journal of Experimental Social Psychology, 41,* 19-35.

Madon, S., Jussim, L., y Eccles, J. (1997). In search of the powerful self-fulfilling prophecy. *Journal of Personality and Social Psychology, 72,* 791-809.

Madon, S., Jussim, L., Keiper, S., Eccles, J., Smith, A., y Palumbo, P. (1998). The accuracy and power of sex, social class, and ethnic stereotypes. A naturalistic study on person perception. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24,* 1304-1318.

Magdolna, H., y Danny, S. (2002). Language teaching through role-play: A Hungarian view. *Simulation & Gaming, 33*, 169-178.

Mahon, J. A. (2009). Conflict style and cultural understanding among teachers in the western United States: Exploring relationships. *International Journal of Intercultural Relationships, 33,* 46-56.

Major, B., y Sawyer, P. J. (2009). Atributions to discrimination. Antecedents and consequences. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 89-110). New York, NY: Psychology Press.

Marcelo García, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación, nº 306,* 205-242.

Marchand, H. (2006). The effects of listening, role-playing, and discussing moral narratives on five-year old and six-year old children. *Psychologica, 43,* 7-26.

Marshall, P. L. (1998). Toward developmental multicultural education: Case study of the issues exchange activity. *Journal of Teacher Education, 49,* 57-65.

Martens, A., Johns, M., Greenberg, J., y Schimel, J. (2006). Combating stereotype threat: The effect of self-affirmation on women's intellectual performance. *Journal of Experimental Social Psychology, 42,* 236-243.

Martínez Martínez, Mª. C. (1996). *Análisis psicosocial del prejuicio.* Madrid: Síntesis.

Marx, D. M., y Stapel, D. A. (2006). Distinguishing stereotype threat from priming effects: On the role of social self and threat-based concerns. *Journal of Personality and Social Psychology, 91,* 243-254.

Mathison, C. (1998). The invisible minority: Preparing teachers to meet the needs of gay and lesbian youth. *Journal of Teacher Education, 49,* 151-155.

Maurer, K. L., Park, B., y Rothbart, M. (1995). Subtyping versus subgrouping processes in stereotype representation. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 812-824.

Mayer, J., y Bower, G. (1986). Learning and memory for personality prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 473-492.

McAlister, A. L., Erkki, V., y Riku, L. (2000). Role playing in smoking prevention: Use caution. *The Journal of School Health, 70,* 1-3.

McAllister, G., y Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research, 70,* 3-24.

McAllister, H. A. (1996). Self-serving bias in the classroom: Who shows it? Who knows it?. *Journal of Educational Psychology, 88,* 123-131.

McAndrew, F., Akande, A., Bridgstock, R., Mealey, L., Gordon, S. C., Scheib, J. E., et al. (2000). A mulitcultural study of stereotyping in english-speaking countries. *Journal of Social Psychology, 140,* 487-502.

McCall, A. L. (1995). Constructing conceptios of multicultural teaching: preserviece teachers´ life experiences and teacher education. *Journal of Teacher Education, 46,* 340-350.

McCauley, C., y Stitt, C. L. (1978). An individual and quantitative measure of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 929-940.

McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and the Modern Racism Scale. En J. F. Dovidio y S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 91-125). Orlando, FL: Academic Press.

McConahay, J. B., Hardee, B. B., y Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution, 25,* 563-579.

McCutcheon, S. R., e Imel, Z. E. (2009). Valuing Diversity: Implementing Our Best Intentions. [Journal Articles Opinion Papers]. *Counseling Psychologist, 37*, 760-771.

McFarland, S. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized prejudice. *Political Psychology, 31*, 453-477.

McFarland, S. G., y Crouch, Z. (2002). A cognitive skill confound on the Implicit Association Test. *Social Cognition, 20,* 483-510.

McIlvried, D. E., Prucka, S. K., Herbst, M., Barger, C., y Robin, N. H. (2008). The use of role-play to enhance medical student understanding of genetic counseling. *Genetics in Medicine, 10*, 739-744.

McKown, C. (2004). Age and ethnic variation in children's thinking about the nature of racism. *Applied Developmental Psychology, 25*, 597-617.

McKown, C., y Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development, 74*, 498-515.

Meijnen, W., Radstake, H., y Leeman, Y. (2004). *Tense situations in ethnically diverse classrooms.* Paper presentado a la European Conference on Educational Research, University of Crete. Recuperado de: http://www.leeds.ac.uk/educol/.

Meissner, C. A., y Brigham, J. C. (2001). Thirty years of investigating the own-race bias in memory for faces: A meta-analytic review. *Psychology, Public Policy, and Law, 7*, 3-35.

Mendoza, S., Gollwitzer, P., y Amodio, D. (2010). Reducing the expression of implicit stereotypes: reflexive control through implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*, 512-523.

Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review, 8,* 193-210.

Miller, D. y Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual Review of Psychology, 37*, 233-256.

Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues, 58,* 387-410.

Ministerio de Educación (2009). Datos y Cifras. Curso Escolar 2009/2010. Recuperado de http://www2.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf

Ministerio de Educación (2010). Datos y Cifras. Curso Escolar 2010/2011. Recuperado de http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf

Mischel, W., y Shoda, Y. (1998). Reconciling processing dynamics and personality dispositions. *Annual Review of Psychology, 49,* 229-258.

Mitchell, J. P., Mason, M. F., Macrae, C. N., y Banaji, M. R. (2006). Thinking about others: The neural substrates of social cognition. En J. T. Cacioppo, P. S. Visser y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people* (pp. 63-82). Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Mitchell, J, P., Nosek, B. A., y Banaji, M. R. (1999). *Dissociated implicit attitudes: Examples from race, gender, and profession.* Papel presented at the annual meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL.

Moberg, S. (1995). Impact of teachers´ dogmatism and pessimistic stereotype on the effect of EMR-class label on teachers´ judgments in Finland. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 30,* 141-150.

Moizer, J., Lean, J., Towler, M., y Abbey, C. (2009). Simulations and games: Overcoming the barriers to their use in higher education. *Active Learning in Higher Education, 10*(3), 207-224.

Molina, L. E., y Wittig, M. A. (2006). Relative importance of contact conditions in explaining prejudice reduction in a classroom context: separate and equal? *Journal of Social Issues, 62,* 489-509.

Monteith, M. J. (1993). Self-regulation of prejudiced responses: implications for progress in prejudice-reduction efforts. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 469-485.

Monteith, M. J., y Mark, A. Y. (2005). Changing one's prejudiced ways: Awareness, affect, and self-regulation. *European Review of Social Psychology, 16,* 113-154.

Monteith, M. J., Spicer, C. V., y Tooman, G. (1998). Consequences of stereotype suppression: Stereotypes on AND not on the rebound. *Journal of Experimental Social Psychology, 34,* 355-377.

Monteith, M. J., y Voils, C. I. (2001). Exerting control over prejudiced responses. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium*

on the legacy and future of social cognition (pp. 375-388). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Monteith, M. J., Voils, C. I., y Ahsburn-Nardo, L. (2001). Taking a look underground: Detecting, interpreting, and reacting to implicit racial biases. *Social Cognition, 19,* 395-417.

Montola, M., y Stenros, J. (2004). Beyond Role and Play: Tools, Toys and Theory for Harnessing the Imagination. Ropecon ry. Recuperado de http://www.ropecon.fi/brap/brap.pdf

Moors, A., y de Houwer, J. (2006). Automaticity: A theoretical and conceptual analysis. *Psychological Bulletin, 132,* 297-326.

Moors, A., y de Houwer, J. (2007). What is automaticity? An analysis of its component features and their interrelations. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 11-50). New York: Psychology Press.

Moskowitz, G. B. (2001). Preconscious control and compensatory cognition. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 333-358). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Moskowitz, G. B. (2002). Preconscious effects of temporary goals on attention. *Journal of Experimental Social Psychology, 38,* 397-404.

Moskowitz, G. B. (2010). On the control over stereotype activation and stereotype inhibition. *Social and Personality Psychology Compass, 4,* 140-158.

Moskowitz, G. B., Gollwitzer, P. M., Wasel, W., y Schaal, B. (1999). Preconscious control of stereotype activation through chronic egalitarian goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 167-184.

Moskowitz, G. B., e Ignarry, C. (2009). Implicit volition and stereotype control. *European Review of Social Psychology, 20,* 97-145.

Moskowitz, G. B., y Li, P. (2010). Implicit control of stereotype activation. En R. R. Hasin, K. N. Ochsner, y Y. Trope (Eds.), *Self control in society, mind, and brain* (pp. 354-374). New York, NY: Oxford University Press.

Moskowitz, G. B., y Li, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control. *Journal of Experimental Social Psychology, 47,* 103-116.

Moskowitz, G. B., Li, P., y Kirk, E. R. (2004). The Implicit Volition Model: On the preconscious regulation of temporarily adopted goals. En M. P. Zanna (Ed), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 36, pp.317-413). San Diego, CA: Elsevier Academic Press.

Moskowitz, G. B., Salomon, A. R., y Taylor, C. M. (2000). Preconsciously controlling stereotyping: Implicitly activated egalitarian goals prevent the activation of stereotypes. *Social Cognition, 18,* 151-177.

Moya, M. (1999). Cognición social. En J. F. Morales (Coor.), *Psicología social* (pp. 63-78). Madrid: McGraw-Hill.

Mullen, B., y Jonson, C. (1990). Distinctiveness-based illusory correlations and stereotyping: A meta-analytic integration. *British Journal of Social Psychology*, *29,* 11-27.

Mullineaux, P. Y., y Dilalla, L. F. (2009). Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity. *Journal of Creative Behavior, 43,* 41-57.

Munné I Matamala, F. (1989). Prejuicios, estereotipos y grupos sociales. En J. Mayor Y J. L. Pinillos (Eds.), *Tratado de psicología general* (Vol. 7, pp. 315-363). Madrid: Alhambra.

Murphy, J. M., y Gilligan, C. (1980). Moral Development in Late Adolescence and Adulthood: A Critique and Reconstruction of Kohlberg's Theory. *Human Development*, *23*, 77-104.

Mussweiler, T. (2006). Doing is for thinking: Stereotype activation by stereotypic movements. *Psychological Science, 17,* 17-21.

Neely, J. (1977). Semantic priming and retrieval from lexical memory. Roles of inhibitionless spreading activation and limited-capacity attention. *Journal of Experimental Psychology: General, 106,* 226-254.

Nelson, T. D. (2002). *The psychology of prejudice.* Boston: Allyn & Bacon.

Nelson, T. D. (2009). Ageism. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 431-440). New York, NY: Psychology Press.

Nelson, T. D. (Ed.) (2009). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York, NY: Psychology Press.

Nelson, T. D., Acker, M., y Manis, M. (1996). Irrepressible stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology, 32,* 13-38.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., y Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development, 14,* 189-205.

Nesdale, D., Maass, A., Durkin, K., y Griffiths, J. (2005). Group norms, threat, and children's racial prejudice. *Child Development, 76,* 652-663.

Neuberg, S., y Newsom, J. (1993). Personal need for structure: individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology, 65,* 113-131.

Newman, L. S., y Uleman, J. S. (1990). Assimilation and contrast effects in spontaneous trait inferences. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16,* 224-240.

Nikendei, C., Kraus, B., Schrauth, M., Weyrich, P., Zipfel, S., Herzog, W., et al. (2007). Integration of role-playing into technical skills training: a randomized controlled trial. *Medical Teacher, 29,* 956-960.

Nikendei, C., Zeuch, A., Dieckmann, P., Roth, C., Schafer, S., Volkl, M., et al. (2005). Role-playing for more realistic technical skills training. *Medical Teacher, 27,* 122-126.

Nolan, P. (2007). Difference, Diversity and Difficulty: Problems in Adult Peace Education in Northern Ireland. [Journal Articles Reports - Descriptive]. *International Journal of Educational Development, 27,* 282-291.

Nosek, B. A. (2005). Moderators of the relationship between implicit and explicit evaluation. *Journal of Experimental Psychology: General, 134,* 565-584.

Nosek, B. A., Graham, J., y Hawkins, C. B. (en prensa). Implicit political cognition. In B. Gawronski & B. K. Payne (Eds.), *Handbook of Implicit Social Cognition*. New York, NY: Guilford.

Nosek, B. A., Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (2005). Understanding and using the Implicit Association Test: II. Method variables and construct validity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31, 166-180.*

Nosek, B. A., Greenwald, A. G., y Banaji, M. R. (2007). The Implicit Association Test at age 7: A methodological and conceptual review. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 265-292). New York: Psychology Press.

Nosek, B. A., y Smyth, F. L. (2007). A multitrait-multimethod validation of the Implicit Association Test: Implicit and explicit attitudes are related but distinct constructs. *Experimental Psychology, 54*, 14-29.

Nosek, B. A., Smyth, F. L., Hansen, J. J., Devos, T., Lindner, N. M., Ranganath, K. A., Smith, C. T., Olson, K. R., Chugh, D., Greenwald, A. G., y Banaji, M. (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes and stereotypes. *European Review of Social Psychology, 18,* 36–88.

Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica.* México: Trillas. (Edición original de 1967).

Oberle, A. P. (2004). Understanding public land management through role-playing. *Journal of Geography, 103*, 199-210.

Obst, J. (2000). *El Psicodrama Cognitivo Conductual*. Buenos Aires: CATREC.

Obst, J. (2002). El psicodrama de Jacob Levi Moreno. Recuperado de http://www.catrec.org/psicodrama.htm.

Obst, J. (2004). *Introducción a la Terapia Cognitiva*. Buenos Aires: CATREC.

Obst, J. (2008). *La terapia cognitiva integrada y actualizada*. Buenos Aires: CATREC.

Okamoto, T., Fujihara, T., Kato, J., Kosugi, K., Nakazato, N., Hayashi, Y., et al. (2006). Measuring social stereotypes with the photo projective method. *Social Behavior and Personality, 34,* 319-331.

Olson, M. A. (2009). Measures of prejudice. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 367-386). New York, NY: Psychology Press.

Olson, M. A., y Fazio, R. H. (2003). Relations between implicit measures of prejudice: What are we measuring? *Psychological Science, 14,* 636-639.

Olson, M. A., y Fazio, R. H. (2004). Reducing the influence of extrapersonal associations on the Implicit Association Test: Personalizing the IAT. *Journal of Personality and Social Psychology, 86,* 653-667.

Olson, M. A., y Fazio, R. H. (2006). Reducing automatically activated racial prejudice through implicit evaluative conditioning. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32,* 421-433.

Osborne, J. W. (2007). Linking stereotype threat and anxiety. *Educational Psychology, 27,* 135-154.

Pacino, M. A. (2007). The Sting of Prejudice and Schooling. [Journal Articles Opinion Papers]. *Multicultural Perspectives, 9,* 51-52.

Page, A. C., Locke, V., y Trio, M. (2005). An online measure of thought suppression. *Journal of Personality and Social Psychology, 88,* 421-431.

Palomero Pescador, J. E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20,* 207-230.

Palomo González, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 4,* 79-90.

Paluck, E. L. (2009a). The media and the Rwanda genocide. *African Studies Review, 52,* 228-229.

Paluck, E. L. (2009b). Reducing intergroup prejudice and conflict using the media: A field experiment in Rwanda. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 574-587.

Paluck, E. L. (2009c). What's in a norm? Sources and processes of norm change. *Journal of Personality and Social Psychology, 96,* 594-600.

Paluck, E. L., y Green, D. P. (2009a). Deference, dissent, and dispute resolution: An experimental intervention using mass media to change norms and behavior in Rwanda. [Article]. *American Political Science Review, 103,* 622-644.

Paluck, E. L., y Green, D. P. (2009b). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60,* 339-367.

Park, B. (1986). A method for studying the development of impressions of real people. *Journal of Personality and Social Psychology, 51,* 907-917.

Park, B., y Judd, C.M. (1990). Measures and models of perceived group variability. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 173-191.

Park, B., Wolsko, C., y Judd, C. M. (2001). Measurement of subtyping in stereotype change. *Journal of Experimental Social Psychology, 37,* 325-332.

Payne, B. J. (2001). Prejudice and perception: the role of automatic and controlled processes in misperceiving a weapon. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 181-192.

Payne, B. K. (2005). Conceptualizing control in social cognition: how executive functioning modulates the expression of automatic stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 488-503.

Payne, B. K., Lambert, A. J., y Jacoby, L. L. (2002). Best laid plans: Effects of goals on accessibility bias and cognitive control in race-based misperceptions of weapons. *Journal of Experimental Social Psychology, 38,* 384-396.

Payne, B. K., y Stewart, B. D. (2007). Automatic and controlled components of social cognition: A process dissociation approach. En J. A. Bargh (Ed.), *Social Psychology and the unconscious. The automaticity of higher mental processes* (pp. 293-315). New York: Psychology Press.

Pecaski McLennan, D. M. (2008). The benefits of using sociodrama in the elementary classroom: Promoting caring relationships among educators and students. *Early Childhood Education Journal, 35,* 451-456.

Pedersen, A., Walker, I, y Wise, M. (2005). "Talk does not cook rice": Beyond anti-racism rhetoric to strategies for social action. *American Psychologist, 40,* 20-30.

Pehrson, S., Vignoles, V. L., y Brown, R. (2009). National identification and anti-immigrant prejudice: Individual and contextual effects of national definitions. *Social Psychology Quarterly, 72,* 24-38.

Pendle, A., y Rowe, N. (2010). Beyond Dramatic Truth: Theatre within the Therapeutic Encounter. *Research in Drama Education, 15,* 89-102.

Peng, W. (2008). The mediational role of identification in the relationship between experience mode and self-efficacy: Enactive role-playing versus passive observation. *CyberPsychology & Behavior, 11*, 349-652.

Petrus, A. (1997). Concepto de educación social. En A. Petrus (Coor.), *Pedagogía Social* (pp. 9-39). Barcelona: Ariel.

Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 5,* 461-476.

Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin, 23,* 173-185.

Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology, 49,* 65-85.

Pettigrew, T. F. (2006). A two-level approach to anti-immigrant prejudice and discrimination. En R. Mahalingam (Ed.), *Cultural psychology of immigrants* (pp. 95-112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pettigrew, T. F., Christ, O., Wagner, U., y Stellmacher, J. (2007). Direct and indirect intergroup contact effects on prejudice: A normative interpretation. *International Journal of Intercultural Relations, 31,* 411-425.

Pettigrew, T. F., y Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology, 25,* 57-75.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2005). Allport's Intergroup Contact Hypothesis: Its history and influence. En J. F. Dovidio, P. Glick, y L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 36-53). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90,* 751-783.

Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology, 38*, 922-934.

Phillips, A. G., y Silvia, P. J. (2005). Self-awareness and the emotional consequences of self-discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin, 31,* 703-713.

Piccoli, G., Rossetti, M., Dell'Olio, R., Perrotta, L., Mezza, E., Burdese, M., et al. (2005). Play-back theatre, theatre laboratory, and role-playing: New tools in investigating the patient-physician relationship in the context of continuing medical education courses. *Transplantation Proceedings, 37,* 2007-2008.

Pigott, R., y Cowen, E. L. (2000). Teacher race, child race, racial congruence, and teacher ratings of children's school adjustment. *Journal of School Psychology, 38,* 177-196.

Plaks, J. E., Stroessner, S. J., Dweck, C. S., y Sherman, J. W. (2001). Person theories and attention allocation: Preferences for sterotypic versus counterstereotypic information. *Journal of Personality and Social Psychology, 80,* 876-893.

Plant, E. A., y Devine, P. G. (1998). Internal and external motivation to respond without prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 811-832.

Plant, E., Devine, P. G., Cox, W. T., Columb, C., Miller, S. L., Goplen, J., et al. (2009). The Obama effect: Decreasing implicit prejudice and stereotyping. *Journal of Experimental Social Psychology, 45,* 961-964.

Plous, S. (2000). Responding to overt displays of prejudice: A role-playing exercise. *Teaching of Psychology, 27,* 198-200.

Portillo Fernández, C. (2005). *La teoría de Lawrence Kohlberg*. Recuperado de: http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html

Potanina, P. V., Pfeifer, J. H., Lieberman, M. D., y Amodio, D. M. (2006). Distinct neural substrates of implicit prejudice and stereotyping. Manuscript in preparation.

Potvin, M. A. (2005). *"A better fit": The effect of participant-developed role-plays on transfer of learning in conflict management training in the Canadian military.* M.A. MR04163, Royal Roads University (Canada), Canada. Recuperado de: http://proquest.umi.com/pqdweb?did=974465961&Fmt=7&clientId=48923&RQT=309&VName=PQD

Pratto, F., y Bargh, J. (1991). Stereotyping based on apparently individuating information: Trait and global components of sex stereotypes under attention overload. *Journal of Experimental Social Psychology, 27,* 26-47.

Prince, R. H. (2006). Teaching engineering ethics using role-playing in a culturally diverse student group. *Science and Engineering Ethics, 12,* 321-326.

Puertas, S., Rodríguez-Bailón, R., y Moya, M. (2002). Procesamiento automatico y medicion implicita de los estereotipos relacionados con el poder. *Revista de Psicología Social, 17,* 69-84.

Pyszczynski, T., y Greenberg, J. (1987). Toward an integration of cognitive and motivational perspectives on social inferences: a biased hypothesis testing model. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 20, pp. 297-340). New York: Academic Press.

Quadflieg, S., Turk, D. J, Waiter, G. D., Mitchell, J. P., Jenkins, A. C., y Macrae, C. N. (2009). Exploring the neural correlates of social stereotyping. *Journal of Cognitive Neuroscience, 21,* pp. 1560-1570.

Queller, S. (2002). Stereotype change in a recurrent network. *Personality and Social Psychology Review, 6,* 295-303.

Queller, S., y Smith, R. (2002). Subtyping versus bookkeeping in stereotype learning and change: Connectionist simulations and empirical findings. *Journal of Personality and Social Psychology, 82,* 300-313.

Quillian, L. (2006). New approaches to understanding racial prejudice and discrimination. *Annual Review of Sociology, 32,* 299-328.

Radvansky, G. A., Copeland, D. E., y Hippel, W. von (2010). Stereotype activation, inhibition, and aging. *Journal of Experimental Social Psychology, 46,* 51-60.

Ranganath, K. A., y Nosek, B. A. (en prensa). Creating distinct implicit and explicit attitudes with an illusory correlation paradigm. *Journal of Experimental Social Psychology*. Recuperado de http://www.projectimplicit.net/articles.php

Ratcliff, R. (1993). Methods for dealing with reaction time *outliers*. *Psychological Bulletin, 114,* 510-532.

Resnick, M., y Wilensky, U. (1997). Diving into complexity: Developing probabilistic decentralized thinking through role-playing activities. *Journal of the Learning Sciences, 7,* 153-172.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., y Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza.* Madrid: Santillana.

Reynolds, K. J., y Oakes, P. J. (2000). Variability in impression formation: Investigating the role of motivation, capacity, and the categorization process. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 355-373.

Ric, F. (2004). Effects of the activation of affective information on stereotyping: When sadness increases stereotype use. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 1310-1321.

Richards, Z., y Hewstone, M. (2001). Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. *Personality and Social Psychology Review, 5,* 52-73.

Riek, N. M., Mania, E. W., y Gaertner, S. L. (2006). Intergroup threat and outgroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review, 10,* 336-353.

Robertson, D. E. (1979). Changing Attitudes toward Unions with Bargaining Simulation. *Arkansas Business and Economic Review, 12,* 16-32.

Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero, *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 95-122). Madrid: Visor.

Rodríguez Torres, R., y Rodríguez Pérez, A. (2000). El efecto de la supresión de pensamientos estereotípicos en una tarea cognitiva. *Psicothema, 12,* 33-39.

Rosenthal, H. E. S., y Crisp, R. J. (2006). Reducing stereotype threat by blurring intergroup boundaries. *Personality and Social Psychology Bulletin, 32,* 501-511.

Rosenthal, R. (1991). Teacher expectancy effects: A brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education, 1,* 3-12.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart y Winston.

Rosenthal, R., y Rubin, D. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *The Behavioral and Brain Sciences, 3,* 377-386.

Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology, 10,* 173-220.

Ross, L., Green, D., y House, P. (1977). The "false consensus effect": An egocentric bias in social perception and attribution processes. *Journal of Experimental Social Psychology, 13,* 279-301.

Ross, L., y Nisbett, R. E. (1991). *The person and the situation: Perspectives of social psychology.* New York: McGraw-Hill.

Rothbart, M. (1981). Memory processes and social beliefs. En D. L. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (145-181). Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Rothbart, M. (1996). Category-exemplar dynamics and stereotype change. *International Journal of Intercultural Relations, 20,* 305-321.

Rothbart, M., y John, O. (1993). Intergroup relations and stereotype change: A social-cognitive analysis and some longitudinal findings. En P. M. Sniderman, E. G. Carmines y P. E. Tetlock (Eds.), *Prejudice, politics, and race in America* (pp. 32-59, 307-332) Stanford, CA: Stanford University Press.

Rothbart, M., y Park, B. (1986). On the confirmability and disconfirmability of trait concepts. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 131-142.

Rudman, L. A., Ashmore, R. D., y Gary, M. L. (2001). "Unlearning" automatic biases: The malleability of implicit prejudice and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 856-868.

Rudman, L. A., Greenwald, A. G., Mellott, D. S., y Schwartz, J. L. K. (1999). Measuring the automatic components of prejudice. Flexibility and generality of the Implicit Association Test. *Social Cognition, 17,* 437-465.

Rutland, A., Cameron, L., Bennett, L., y Ferrell, J. (2005). Interracial contact and racial constancy: A multi-site study of racial intergroup bias in 3-5 year old Anglo-British children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26, 699-713.*

Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., y McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, *76*, 451–466.

Ryan, C. S., y Bogart, L. M. (2001). Longitudinal changes in the accuracy of new group members' in-group and out-group stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology, 37,* 118-133.

Ryan, C., Judd, C., y Park, B. (1996). Effects of racial stereotypes on judgments of individuals: the moderating role of perceived group variability. *Journal of Experimental Social Psychology, 32,* 71-103.

Ryan, C. S., Park, B., y Judd, C. M. (1996). Assessing stereotype accuracy: Implications for understanding the stereotype process. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 121-157). New York: Guilford Press.

Sales Ciges, A. (2004). La formación inicial del profesorado ante la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*, 201-217.

Sales Ciges, A., y García López, R. (1997). *Programas de educación intercultural.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sales Ciges, A., y García López, R. (1998). Teacher training with a view towards developing favourable attitudes regarding intercultural education and cultural diversity. *European Journal of Intercultural Studies, 9,* 63-77.

Sales Ciges, A., y García López, R. (en prensa). La formación del profesorado para actuar ante situaciones de conflicto interreligioso. En J. L. Álvarez y M. A. Essomba (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó.

Sales Ciges, A., Moliner, O., y Traver, J. (Eds.) (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sánchez Núñez, C. A., y García Guzmán, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. Recuperado de: http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-1.pdf.

Sancho, P., Moreno-Ger, P., Fuentes-Fernandez, R., y Fernandez-Manjon, B. (2009). Adaptive Role Playing Games: An Immersive Approach for Problem Based Learning. *Educational Technology & Society, 12*, 110-124.

Sani, F., Bennett, M., Mullally, S., y Macpherson, J. (2003). On the assumption of fixity in children's stereotypes: A reappraisal. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 113-124.

Santos Rego, M. Á., y Lorenzo Moledo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación, 350*, 277-300.

Santos Rego, M.Á., Lorenzo Moledo, M.M., y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2,* 289-303.

Sarbin, T. R. (1943). The concept of role-taking. *Sociometry, 6,* 273-285.

Sarbin, T. R. (1950). Contributions to role-taking theory: I. Hypnotic behavior. *Psychological Review, 57*, 225-270.

Sarbin, T. R. (1954). Role theory. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology. Vol. I. Theory and method* (pp. 223-258). Cambridge, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

Sarbin, T. R. (1966). "Role Theory," in *Role Theory: Concepts and Research*, ed. by Bruce J. Biddle and Edwin J. Thomas. New York: John Wiley & Sons, Inc. 1966.

Sarbin, T. R, (Ed.) (1986). *Narrative psychology*. New York: Praeger.

Sarbin, T. R., y Allen, V. L. (1964). Role enactment, audience feedback, and attitude change. *Sociometry, 27,* 182-193.

Sarbin, T. R., y Allen, V.L. (1968). Role theory. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (2ª ed., Vol. 1, pp. 488-567). Reading, MA: Addison-Wesley.

Sarbin, T. R., y Jones, D. S. (1955). An experimental analysis of role behavior. *Journal of Abnormal & Social Psychology, 51*, 236-241.

Sarbin, T.R., y Scheibe, K.E. (1983). A model of social identity. In T.R. Sarbin & K.E. Scheibe (Eds). *Studies in social identity* (pp. 5-28). New York: Praeger.

Sassenberg, K., y Moskowitz, G. B. (2005). Don't stereotype, think different! Overcoming automatic stereotype activation by mindset priming. *Journal of Experimental Social Psychology, 41,* 506-514.

Sassenberg, K., Moskowitz, G. B., Jacoby, J., y Hansen, N. (2007). The carry-over effect of competition: The impact of competition on prejudice towards uninvolved outgroups. *Journal of Experimental Social Psychology, 43,* 529-538.

Sassenberg, K., y Wieber, F. (2005). Don't ignore the other half: The impact of ingroup identification on implicit measures of prejudice. *European Journal of Social Psychology, 35,* 621-632.

Satpute A. B., y Lieberman, M. D. (2006). Integrating automatic and controlled processing into neurocognitive models of social cognition. *Brain Research, 1079,* 86–97

Saxe, R. (2006). Four brain regions for one theory of mind? En J. T. Cacioppo, P. S. Visser y C. L. Pickett (Eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people* (pp. 83-101). Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts.

Schaller, M., y Conway, L. G. (1999). Influence of impression-management goals on the emerging contents of group stereotypes: Support for a social-evolutionary process. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25,* 819-833.

Schaller, M., y Conway, L. G. (2001). From cognition to culture: The origins of stereotypes that really matter. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 163-176). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schaller, M., y Maass, A. (1989). Illusory correlation and social categorization: Toward an integration of motivational and cognitive factors in stereotype formation. *Journal of Personality and Social Psychology, 56,* 709-721.

Schick, L. (2008). Breaking frame in a role-play simulation: A language socialization perspective. *Simulation & Gaming, 39,* 184-197.

Schmader, T., y Johns, M. (2003). Converging evidence that stereotype threat reduces working memory capacity. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 440-452.

Schmidt, K., y Nosek, B. A. (2010). Implicit (and explicit) racial attitudes barely changed during Barack Obama's presidential campaign and early presidency. *Journal of Experimental Social Psychology, 46,* 308-314.

Schmukle, S. C., y Egloff, B. (2004). Does the Implicit Association Test for assessing anxiety measure trait and state variance? *European Journal of Personality, 18,* 483-494.

Schmukle, S. C., y Egloff, B. (2005). A latent state-trait analysis of implicit and explicit personality measures. *European Journal of Psychological Assessment, 21,* 100-107.

Schneider, D. J. (1991). Social cognition. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 42, pp. 527-561). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Schneider, D. J. (1996). Modern stereotype research: Unfinished business. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 419-453). New York: Guilford Press.

Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping.* New York: The Guilford Press.

Schneider, J. S., y Douglas, D. S. (2010). "E Pluribus Unum": Out of Many, One. *Middle School Journal, 41,* 13-22.

Schuman, H., Steeh, C., Bobo, L., y Krysan, M. (1997). *Racial attitudes in America: Trends and interpretations* (rev. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Schutz, H., y SIX, B. (1996). How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations, 20,* 441-462.

Sears, D. O., Hensler, C. P., y Speer, L. K. (1979). Whites' opposition to "busing": Self-interest or symbolic racism? *American Political Science Review, 73,* 369-384.

Sears, D. O. (1988). Symbolic racism. En P. A. Katz y D. A. Taylor (Eds.): *Eliminating racism: Profiles in controversy* (pp. 53-84). New York: Plenum Press.

Sedikides, C., y Anderson, C. A. (1992). Causal explanations of detection: A knowledge structure approach. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 420-429.

Seibt, B., y Förster, J. (2004). Stereotype threat and performance: How self-stereotypes influence processing by inducing regulatory foci. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 38-56.

Selman, R. L. (1988). *The growth of interpersonal understanding.* London, Academic Press INC.

Selltiz, C., Citron, A. F., Harding, J., Rosahn, O., y Wormser, M. H. (1950). The acceptability of answers to anti-Semitic re-marks. *International Journal of Opinion and Attitude Re-search, 4,* 353-390.

Semin, G., y Fiedler, K. (1988). The cognitive functions of linguistic categories in describing persons: Social cognition and language. *Journal of Personality and Social Psychology, 54,* 558-568.

Semin, G., y Greenslade, L. (1985). Differential contributions of linguistic factors to memory-based ratings: Systematizing the systematic distortion hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 1713-1723.

Shaffer, D. W. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computers & Education, 46*, 223-234.

Shapiro, J. R., y Neuberg, S. L. (2007). From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions. *Personality and Social Psychology Review, 11,* 107-130.

Sheehan, J. G. (1970) Role-Conflict Theory. En J. G. Sheehan (Ed.), *Stuttering: Research and Therapy* (pp. 2–34). New York: Harper & Row.

Sheehan, J. G. (1975). Conflict theory and avoidance-reduction therapy. En J. Eisenson (Ed.), *Stuttering: A Second Symposium* (pp. 97-198). New York: Harper and Row.

Sheehan, J. G., y Sheehan, V. M., (1984). Avoidance-reduction therapy: A response-suppression hypothesis. En W. H.Perkins (Ed.), *Stuttering Disorders.* New York: Thieme-Stratton.

Shepherd, C., McCunnis, M., Brown, L., y Hair, M. (2010). Investigating the use of simulation as a teaching strategy. *Nursing Standard, 24*, 42-48.

Sherif, M. (1966). *Group conflict and co-operation: Their social psychology.* London: Routledge & Kegan Paul.

Sherman, J. W. (1996). Development and mental representation of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 70,* 1126-1141.

Sherman, J. (2001). The dynamic relationship between stereotype efficiency and mental representation. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 177-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sherman, J. W., Stroessner, S. J., Conrey, F. R., y Azam, O. A. (2005). Prejudice and stereotype maintenance processes: Attention, attribution, and individuation. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 607-622.

Sherman, J. W., Stroessner, S. J., y Deguzman, G. (1997). Stereotype suppression and recognition memory for stereotypical and nonstereotypical information. *Social cognition, 15, 205-215.*

Sherman, J. W., y Frost, L. A. (2000). On the encoding of stereotype-relevant information under cognitive load full source. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 26-34.

Sherman, S., Judd, C., y Park, B. (1989). Social cognition. En M. Rosenzweig y L. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology* (Vol. 40, pp. 281-326). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Shih, M., Ambady, N., Richeson, J. A., Fujita, K., y Gray, H. M. (2002). Stereotype performance boosts: The impact of self-relevance and the manner of stereotype activation. *Journal of Personality and Social Psychology, 83,* 638-647.

Shih, M., Wang, E., Bucher, A. T., y Stotzer, R. (2009). Perspective Taking: Reducing Prejudice Towards General Outgroups and Specific Individuals. *Group Processes & Intergroup Relations, 12,* 565-577.

Short, G. (1992). Responding to racism in prospective teachers. *Journal of Education for Teaching, 18,* 173-184.

Sibley, C., y Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review, 12,* 248-279.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes.* Barcelona: Paidós.

Simkins, D. W., y Steinkuehler, C. (2008). Critical ethical reasoning and role-play. *Games and Culture: A Journal of Interactive Media, 3*, 333-355.

Sinclair, S., Huntsinger, J., Skorinko, J., y Hardin, C. D. (2005). Social tuning of the self. Consequences for the self-evaluations of stereotype targets. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 160-175.

Singh, N. N., Williams, E., y Spears, N. (2002). To value and address diversity: From policy to practice. *Journal of Child and Family Studies, 11,* 35-45.

Skrypnek, B. J., y Snyder, M. (1982). On the self-perpetuating nature of stereotypes abour women and men. *Journal of Experimental Social Psychology, 29,* 277-291.

Slabbinck, H., de Houwer, J., y van Kenhove, P. (2011). A pictorial attitude IAT as a measure of implicit motives. *European Journal of Personality, 25,* 76-86.

Smart, L., y Wegner, D. M. (1999). Covering up what can't be seen: Concealable stigma and mental control. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 474-486.

Smart, L., y Wegner, D. M. (2000). The hidden costs of hidden stigma. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 220-242). New York: Guilford Press.

Smith, A. E., Jussim, L., y Eccles, J. (1999). Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time? *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 548-565.

Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. En H.T. Reis y C. M. Judd (Eds.). *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 313-335). New York, NY: Cambridge University Press.

Smith, C. T., y Nosek, B. A. (2010). Implicit Association Test. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *Corsini's Encyclopedia of Psychology, 4th Edition (pp. 803-804)*. Wiley.

Smith, C. T., y Nosek, B. A. (en prensa). Affective focus increases the concordance between implicit and explicit attitudes. *Social Psychology*.

Smith, E. R. (1998). Mental representation and memory. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4ª ed., Vol. 1, pp. 391-445). New York: McGraw-Hill.

Smith, E. R. (2000). Research design. En H.T. Reis y C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 17-39). New York, NY: Cambridge University Press.

Smith, E. R., y Zárate, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review, 99,* 3-21.

Smith, J. L. (2004). Understanding the process of stereotype threat: A review of mediational variables and new performance goal directions. *Educational Psychology Review, 16,* 177-206.

Snyder, M. (1992). Motivational foundations of behavioral confirmation. *Advances in experimental social psychology, 25,* 67-114.

Snyder, M. (1984). When beliefs create reality. *Advances in experimental social psychology,* 18, 247-305.

Snyder, M., y Stukas, A. A. (1999). Interpersonal processes: the interplay of cognitive, motivational, and behavioral activities in social interaction. *Annual Review of Psychology, 50,* 273-303.

Snyder, M., Tanke, E., y Berscheid, E. (1977). Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 656-666.

Snyder, M., y Swann, W. (1978). Hypothesis-testing processes in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 1202-1212.

Solomon, M. R., Surprenant, C., Czepiel, J. A., y Gutman, E. G. (1985). A role theory perspective on dyadic interactions. *Journal of Marketing, 49,* 99-111.

Spears, R., Gordijn, E., Dijksterhuis, A., y Stapel, D. A. (2004). Reaction in action: Intergroup contrast in automatic behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 605-616.

Spencer, S. J., Fein, S., Wolfe, C. T., Fong, C., y Dunn, M. A. (1998). Automatic activation of stereotypes: The role of self-image threat. *Personality and Social Psychology Bulletin, 24*, 1139-1152.

Spruyt, A., Hermans, D., Pandelaere, M., De Houwer, J., y Eelen, P. (2004). On the replicability of the affective priming effect in the pronunciation task. *Experimental Psychology, 51,* 109-115.

Sriram, N., Greenwald, A. G., y Nosek, B. A. (2010). Correlational biases in mean response latency differences. *Statistical Methodology, 7,* 277-291.

Sronce, R., y Arendt, L. A. (2009). Demonstrating the interplay of leaders and followers: An experiential exercise. *Journal of Management Education, 33*, 699-724.

Srull, T. K. (1981). Person memory: Some tests of associative storage and retrieval models. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory, 7,* 440-463.

Srull, T., Lichtenstein, M., y Rothbart, M. (1985). Associative storage and retrieval processes in person memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 11,* 316-345.

Srull, T. K., y Wyer, R. S. (1989). Person memory and judgment. *Psychological Review, 96,* 58-83.

Stadler, C., y Sporrle, M. (2008). Role-playing. An attempt of a definition. *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2,* 165-188.

Stahl, C. (2006). Software for generating psychological experiments. *Experimental Psychology, 53,* 218-232.

Stangor, C. (2000). Volume overview. En C. Stangor (Ed.), *Stereotypes and prejudice: Essential readings* (pp. 1-16). Philadelphia, PA.: Psychology Press.

Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology. A quick history of theory and research. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 1-22). New York, NY: Psychology Press.

Stangor, C., Carr, C., y Kiang, L. (1998). Activating stereotypes undermines task performance expectations. *Journal of Personality and Social Psychology, 75,* 1191-1197.

Stangor, C., y Crandall, C. S. (2000). Threat and the social construction of stigma.. En T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, y J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 62-87). New York: Guilford Press.

Stangor, C., y Lange, J. (1994). Mental representations of social groups: Advances in understanding stereotypes and stereotyping. En M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 26, pp. 357-416). New York: Academic Press.

Stangor, C., y Mcmillan, D. (1992). Memory for expectancy-congruent and expectancy-incongruent information: A review of the social and the social-developmental literatures. *Psychological Bulletin, 111,* 42-61.

Stangor, C., y Ruble, D. (1989). Differential influences of gender schemata and gender constancy on children´s information processing and behavior. *Social Cognition, 7,* 353-372.

Stangor, C., y Schaller, M. (1996). Stereotypes as individuals and collective representations. En C. N. Macrae, C. Stangor y M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and stereotyping* (pp. 3-37). New York: Guilford Press.

Stangor, C., y Thompson, E. P. (2002). Needs for cognitive economy and self-enhancement as unique predictors of intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology, 32,* 563-575.

Stanton-Salazar, R. D. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review, 67,* 1-39.

Stapel, D. A., y Koomen, W. (2000). How far do we go beyond the information given? The impact of knowledge activation on interpretation and inference. *Journal of Personality and Social Psychology, 78,* 19-37.

Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How styereotypes shape intelectual identity and performance. *American Psychologist, 52,* 613-629.

Steele, C. M., y Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology, 69,* 797-811.

Steele, C. M., Spencer, S. J., y Aronson, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. *Advances in experimental social psychology, 34,* 379-440.

Stephan, W. G., Ybarra, O. Martinez, C., Schwarzwald, J., y Tur-Kaspa (1998). Prejudice toward inmigrants in Spain and Israel: An integrated threat analysis theory. *Journal of Cross-CulturalPsychology, 29,* 559-576.

Stephan, W. G., Ybarra, O., y Rios Morrison, K. (2009). Intergroup Threat Theory. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 43-59). New York, NY: Psychology Press.

Stewart, B. D., von Hippel, W., y Radvansky, G. A. (2009). Age, race, and implicit prejudice: Using process dissociation to separate the underlying components. *Psychological Science, 20,* 164-168.

Strabac, Z., y Listhaug, O. (2008). Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries. *Social Science Research, 37,* 268-286.

Strech, L. L. (1994). The Development of Racial Stereotypes in Children and Education's Response: A Review of the Research and Literature.

Strobusch, F., Sporrle, M., y Stadler, C. (2008). Project-atom and role-playing as an arrangement in project-based organizational contexts. *Zeitschrift fur Psychodrama und Soziometrie, 2,* 260-269.

Stroebe, K., Spears, R., y Lodewijkx, H. (2007). Contrasting and integrating social identity and interdependence approaches to intergroup discrimination in the minimal group paradigm. En M. Hewstone, H. Schut, J. de Wit, K. van den Bos y M. Stroebe (Eds.), *The scope of social psychology: Theory and applications* (pp. 173-190). New York, NY: Psychology Press

Stroessner, S. J., Beckerman, L. S., y Whittaker, A. (2009). All the world's a stage? Consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing

and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 605-620.

Stroessner, S. J., y Plaks, J. E. (2001). Illusory correlation and stereotype formation: Tracing the arc of research over a quarter century. En G. Moskowitz (Ed.), *Cognitive social psychology: The Princeton Symposium on the legacy and future of social cognition* (pp. 247-259). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swim J. K., y Hyers, L. L. (2009). Sexism. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 407-430). New York, NY: Psychology Press.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterrey, CA: Brooks/Cole.

Tausch, N., y Hewstone, M. (2010). Social dominance orientation attenuates stereotype change in the face of disconfirming information. *Social Psychology, 41,* 169-176.

Taylor, H. A., Renshaw, C. E., y Jensen, M. D. (1997). Effects of computer-based role-playing on decision making skills. *Journal of Educational Computing Research, 17*, 147-164.

Taylor, S. (1981). A categorization approach to stereotyping. En D. Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Taylor, S., y Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. En E. T. Higgins, C. P. Herman y M. P. Zanna (Eds.), *Social cognition: The Ontario symposium* (Vol. 1, pp. 89-134). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Taylor, S., y Fiske, S. (1978). Salience, attention and attribution: top of the head phenomena. *Advances in Experimental Social Psychology, 11,* 249-288.

Teichman, Y., y Bar-Tal, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. In S. M.

Quintana (Ed.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 452-482). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Thompson, M. M., Naccarato, M. E., y Parker, K. H. (1992). *Measuring cognitive needs: The development and validation of the Personal Need for Structure (PNS) and Personal Fear of Invalidity (PFI) measures.* Manuscrito no publicado, Universidad de Waterloo.

Thompson, M. S., Judd, C. M., y Park, B. (2000). The consequences of communicating social stereotypes. *Journal of Experimental Social Psychology, 36,* 567-599.

Todorov, A., y Bargh, J. A. (2002). Automatic sources of aggression. A*gression and Violent Behavior, 7,* 53-68.

Tollefson, N., Melvin, J., y Thippavajjala, C. (1990). Teachers´ attributions for students´ low achievement: A validation of Cooper and Good´s attributional categories. *Psychology in the Schools, 27,* 75-83.

Tropp, L. R. (2006). Stigma and intergroup contact among members of minority and majority status groups. En S. Levin y C. van Laar (Eds), Stigma and group inequality: Social psychological perspectives (pp. 171-191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behaviour. En E. J. Lawler (Ed.), *Advances in group processes* (Vol. 2). Greenwich, CT: JAI.

Turner, R. N., **y** Crisp, R. J. (2010). Imagining intergroup contact reduces implicit prejudice. *British Journal of Social Psychology, 49,* 129-142.

Turner, J. C, Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., y Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory.* Oxford, UK: Blackwell.

Udell, C. J. (2010). *Application of videos and role-plays for the assessment of social problem solving in participants of a violence reduction training program.* Udell, Christopher J: Central Michigan, US.

Uhlmann, E. L., Brescoll, V. L., y Machery, E. (2010). The Motives Underlying Stereotype-Based Discrimination Against Members of Stigmatized Groups. *Social Justice Research, 23,* 1-16.

Uhlmann, E. L., y Nosek, B. A. (2010). My culture made me do it: Lay theories of responsibility for automatic prejudice. Unpublished Manuscript. Recuperado de http://www.projectimplicit.net/articles.php

Uhlmann, E. L., Poehlman, T. A., y Nosek, B. A. (en prensa). Automatic associations: Personal attitudes or cultural knowledge? In J. Hanson (Ed.), *Ideology, Psychology, and Law*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Uleman, J. S., Newman, L., y Moskowitz, G. B. (1996). People as flexible interpreters: Evidence and issues from spontaneous trait inference. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 28, pp. 211-279). San Diego, CA: Academic Press.

Van Den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., y Holland, R. (2010). The Implicit Prejudiced Attitudes of Teachers: Relations to Teacher Expectations and the Ethnic Achievement Gap. *American Educational Research Journal, 47,* 497-527.

Van Dick, R., Wagner, U., Pettigrew, T. F., Christ, O., Wolf, C., Petzel, T., et al. (2004). Role of perceived importance in intergroup contact. *Journal of Personality and Social Psychology, 87,* 211-227.

Van Hasselt, V. B., Romano, S. J., y Vecchi, G. M. (2008). Role playing: Applications in hostage and crisis negotiation skills training. *Behavior Modification, 32,* 248-263.

Van Rooy, D., Van Overwalle, F., Vanhoomissen, T., Labiouse, C., y French, R. (2003). A recurrent connectionist model of group biases. *Psychological Review, 110,* 536-563.

Varkey P., Chutka D.S., y Lesnick, T.G. (2006). The Aging Game: improving medical students' attitudes toward caring for the elderly. *Journal of the American Medical Directors Associaciation. 7,* 224-229.

Verkuyten, M. (1996). Personal self-esteem and prejudice among ethnic majority and minority youth. *Journal of Research in Personality, 30,* 248-263.

Verkuyten, M., Drabbles, M., y Van Den Nieuwenhuijzen, K. (1999). Self-categorization and emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology, 29,* 605-619.

Vescio, T. K., Gervais, S. J., Heidenreich, S., y Snyder, M. (2006). The effects of prejudice level and social influence strategy on powerful people´s responding to racial outgroup members. *European Journal of Social Psychology, 36,* 435-450.

Vescio, T. K., Sechrist, G. B., y Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attribution. *European Journal of Social Psychology, 33,* 455-472.

Voelklein, C., y Howarth, C. (2005) A review of controversies about social representations theory: a British debate. *Culture and psychology, 11,* 431-454.

Von Hippel, W., Silver, L. A., y Lynch, M. E. (2000). Stereotyping against your will: The role of inhibitory ability in stereotyping and prejudice among the elderly. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 523-532.

Von Hippel, W., von Hippel, C., Conway, L., Preacher, K. J., Schooler, J. W., y Radvansky, G. A. (2005). Coping with stereotype threat: Denial as an impression management strategy. *Journal of Personality and Social Psychology, 89,* 22-35

Walter, G. S., Oscar, Y., Carmen Martinez, M., Joseph, S., y Michal, T.-K. (1998). Prejudice toward immigrants to Spain and Israel: An integrated threat theory analysis. *Journal of Cross - Cultural Psychology, 29,* 559-576.

Ward, S. (1998). Intercultural education and teacher education in the United Kingdom: a case of reversible decline. *European Journal of Intercultural Studies, 9,* 41-52.

Weber, R., y Crocker, J. (1983). Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 961-977.

Webster, D. M., y Kruglanski, A. W. (1994). Individual differences in Need for cognitive closure. *Journal of Personality and Social Psychology, 67,* 1049-1062.

Weeks, M., y Lupfer, M. B. (2004). Complicating race: The relationships between prejudice, race, and social class categorizations. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 972-984.

Wegener, D. T., Clark, J. K., y Petty, R. E. (2006). Not all stereotyping is created equal: Differential consequences of thoughtful versus nonthoughtful stereotyping. Journal *of Personality and Social Psychology, 90,* 42-59.

Wegner, D. M. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review, 101,* 34-52.

Wegner, D. M., y Bargh, J. A. (1998). Control and automaticity in social life. En D. T. Gilbert, S. T. Fiske, y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4ª ed., vol. 1, pp. 446-496). New York: McGraw-Hill.

Wegner, D.M., y Smart, L. (1997) Deep Cognitive Activation: A New Approach to the Unconscious. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65,* 984-995.

Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenzlaff, T. L., y Throng, M. A. (1995). The role of teachers in a cross-cultural drama. *Journal of Teacher Education, 46,* 334-339.

Wenzlaff, R. M., y Wegner, D. M. (2000). Thought suppression. *Annual Review of Psychology, 51,* 59-91.

Weyant, J. M. (2007). Perspective Taking as a Means of Reducing Negative Stereotyping of Individuals Who Speak English as a Second Language. *Journal of Applied Social Psychology, 37,* 703-716.

Wheeler, M. E., y Fiske, S. T. (2005). Controlling racial prejudice: Social-cognitive goals affect amygdala and stereotype activation. *Psychological Science, 16,* 56-63.

Wheeler, S. C., y Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: A review of possible mechanisms. *Psychological Bulletin, 127,* 797-826.

White, F. A, Wootton, B., Man, J., Diaz, H., Rasiah, J., Swift, E., y Wilkinson, A. (2009). Adolescent racial prejudice development: The role of friendship quality and interracial contact. *International Journal of Intercultural Relations, 33,* 524-534.

Whitely, B. E., y Kite, M. E. (Eds.) (2006). *The psychology of prejudice and discrimination.* Belmont: Thomson-Wadsworth.

Wicklund, R. A., y Gollwitzer, P. M. (1982). *Symbolic self-completion.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Wigboldus, D. H. J., Dijksterhuis, A., y Knippenberg, A. Van (2003). When stereotypes get in the way: Stereotypes obstruct stereotype-inconsistent trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 84,* 470-484.

Wilder, D., Simon, A., y Faith, M. (1996). Enhancing the impact of counterstereotypic information: dispositional attributions for deviance. *Journal of Personality and Social Psychology, 71,* 276-287.

Wilson, R. A., y Keil, F. C. (Eds.) (2002). *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas* (2 vols.). Madrid: Síntesis. (Edición original de 1999).

Williams, L. E., y Bargh, J. A. (2008). Experiencing physical warmth promotes interpersonal warmth. Science, 322, 606-607. Recuperado de http://www.yale.edu/acmelab/articles/Science_coffee_study.pdf

Winter, L., y Uleman, J. (1984). When are social judgments made? Evidence for the spontaneousness of trait inferences. *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 237-252.

Wittenbrink, B., Judd, C. M., y Park, B. (2001). Spontaneous prejudice in context: Variability in automatically activated attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 81,* 815-827.

Wittenbrink, B., y Schwarz, N. (Eds.) (2007). *Implicit measures of attitudes.* New York, NY: Guilford Press.

Wood, E., y Cook, J. (2009). Gendered discourses and practices in role play activities: A case study of young children in the English Foundation Stage. *Educational and Child Psychology, 26,* 19-30.

Word, C. O., Zanna, M. P., y Cooper, J. (1974). The non-verbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology, 10,* 109-120.

Worrall, N., y Cowan, R. (1983). Situational biases in teacher impressions. *British Journal of Educational Psychology, 2,* 249-253.

Wright, E. F., Christie, S. D., Johnson, R. W., y Stoffer, E. S. (1996). The impact of group discussion on the theory-perseverance bias. *Journal of Social Psychology, 136,* 85-98.

Wyer, N. (2004). Not all stereotypic biases are created equal: Evidence for a stereotype-disconfirming bias. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30,* 706-720.

Wyer, N. A., Sherman, J. W., y Stroessner, S. J. (1998). The spontaneous suppression of racial stereotypes. *Social Cognition, 16,* 340-352.

Wyer, N. A., Sherman, J. W., y Stroessner, S. J. (2000). The roles of motivation and ability in controlling the consequences of stereotype suppression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26,* 13-25.

Wyer, R. S., Bodenhausen, G., y Srull, T. K. (1984). The cognitive representation of persons and groups and its effects on recall and recognition memory. *Journal of Experimental Social Psychology, 20,* 445-469.

Wyer, R. S., Jr., Clore, G. L., y Isbell, L. M. (1999). Affect and information processing. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 31, pp. 1-77). San Diego, CA: Academic Press.

Wyer, R. S., y Gordon, S. (1982). The recall of information about persons and groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 18,* 128-164.

Wyer, R. S., y Srull, T. K. (1989). *Memory and cognition in its social context.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Yanowitz, K. L., y Weathers, K. J. (2004). Do boys and girls act differently in the classroom? A content analysis of students characters in educational psychology textbooks. *Sex Roles, 51,* 101-107.

Yun, S. (2008). Role-play and language socialization among bilingual Korean children in the United States. *Simulation & Gaming, 39,* 240-252.

Yzerbyt, V. Y., Coull, A., y Rocher, S. J. (1999). Fencing off the deviant: the role of cognitive resources in the maintenance of stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology, 77,* 449-462.

Zárate, M. A. (2009). Racism in the 21st Century. En T. Nelson (Ed.), *Handbook of Prejudice* (pp. 387-406). New York, NY: Psychology Press.

Zárate, M. A., García, B., Garza, A. A., y Hitlan, R. (2004). Cultural threat and perceived realistic group conflict as predictors of attitudes towards Mexican immigrants. *Journal of Experimental Social Psychology, 40*, 99–105.

Zárate, M. A., y Garza, A. A. (2002). In-group distinctiveness and self-affirmation as dual components of prejudice reduction. *Self and Identity, 1*, 235–249.

Zárate, M. A., Sanders, J. D., y Garza, A. A. (2000). Neurological disassociations of social perception processes. *Social Cognition, 18,* 223-251.

Zhang, B., Zhao, J.-Y., y Yu, G. (2010). Brief Report: How Do They Manage Social Interaction? The Influence of Concealing Academic Achievement Information on Self-Monitoring by Adolescents with Low Achievement. *Journal of Adolescence, 33*, 233-236.

Zhang, L., Gillies, M., Dhaliwal, K., Gower, A., Robertson, D., y Crabtree, B. (2009). E-drama: Facilitating online role-play using an AI actor and emotionally expressive characters. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 19*, 5-38.

Zhang, S., y Hunt, J. S. (2008). The stereotype rebound effect: Universal or culturally bounded process? *Journal of Experimental Social Psychology, 44*, 489-500.

ANEXOS

I. Índice de tablas y figuras

A. Tablas

Tabla 1. Seis tipos distintos de amenza del estereotipo que emergen de la intersección de dos dimensiones: la fuente y la diana de la amenaza.……...57

Tabla 2. Intercorrelaciones entre la autoestima, el prejuicio y la evaluación del endogrupo.……...……..95

Tabla 3. Características asociadas con los sistemas X (reflexivo: análogo a automático) y C (reflectivo: análogo a controlado)…….129

Tabla 4. Número de palabras correctas en una tarea de evocación libre en condiciones de activación y no activación del estereotipo, y con participantes con poco o mucho contacto previo con personas mayores…….....143

Tabla 5. Estereotipicismo de las descripciones en una tarea de formación de impresiones en función de la supresión del estereotipo y del feed-back de personalidad proporcionado..…….. 173

Tabla 6. Compendio de aproximaciones, teorías, y futuras direcciones para la investigación en la reducción del prejuicio…..…….. 207

Tabla 7. Constructos medidos en el estudio ……...296

Tabla 8. Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida de la estereotipia 303

Tabla 9. Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida del prejuicio 304

Tabla 10. Descripción esquemática del Test de Asociación Implícita para la medida de la autoestima 304

Tabla 11. Frecuencia de asignación de adjetivos a las características de tranquilidad y actividad..... 308

Tabla 12. Frecuencia de asignación de adjetivos a las categorías nacionales (marroquíes y españoles) 309

Tabla 13. Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicidad 318

Tabla 14. ANOVAs de los factores de tipicidad por género……..319
Tabla 15. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes……..323
Tabla 16. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes……..324
Tabla 17. Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 108)…….……326
Tabla 18. Correlaciones parciales entre los factores de tipicidad por medida explícita de prejuicio (Racismo Moderno) y medidas implícitas de estereotipia y prejuicio……...332
Tabla 19. Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión……..338
Tabla 20. Resultados de los 72 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio..... 342
Tabla 21. ANOVAs de factores de tipicidad por condición……...350
Tabla 22. Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicidad……..…….365
Tabla 23. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes……..…369
Tabla 24. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes…….....369
Tabla 25. Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 68)……..….372
Tabla 26. Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión……..… 378

Tabla 27. Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio……..380

Tabla 28. Análisis factorial de la escala de autocategorización: dimensión de tipicida…….395

Tabla 29. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de estereotipia en los grupos experimentales, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes……..400

Tabla 30. Medias y desviaciones típicas de las latencias en los bloques compatible e incompatible del IAT de prejuicio en los grupos experimentales, control y en el total de la muestra, y puntuaciones D correspondientes……..400

Tabla 31. Comparaciones múltiples (pruebas de Tukey y Bonferroni) en el ANOVA de prejuicio implícito…….....402

Tabla 32. Matriz de correlaciones de las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal con el resto de variables medidas (N = 78)……..404

Tabla 33. Predictores del prejuicio explícito (Racismo Moderno) en los pasos sucesivos del análisis de regresión……..413

Tabla 34. Resultados de los 69 ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron las tres variables dependientes del estudio……...416

Tabla 35. Efectos simples (ajuste de Bonferroni) en los que se desglosa la interacción de la empatía con el role playing en el ANOVA de prejuicio implícito…....419

Tabla 36. Estudios en los que se verifican las correlaciones previstas en las hipótesis entre las variables en las que se desglosa el sesgo intergrupal y el resto de las variables medidas……426

Tabla 37. Variables predictoras del prejuicio explícito de que constan los modelos finales de regresión elaborados en los tres estudios de la serie……...427

Tabla 38. Desarrollo moral de Kolhberg (Portillo Fernández, 2005)……466

B. Figuras

Figura 1. Número y porcentaje de extranjeros en España. Número y porcentaje de extranjeros en España. 19
Figura 2. Población de ciudadanos extranjeros en Europa por país (2009). Porcentaje. 20
Figura 3. Población de ciudadanos extranjeros en Europa por país (2009). Valores absolutos. 20
Figura 4. Porcentaje de población extranjera en los distintos países europeos, 2006 a 2009. 22
Figura 5. Población extranjera en los distintos países europeos en el año 2009. 22
Figura 6. Población inmigrante menor de 15 años en 2009. 23
Figura 7. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2009-2010..... 25
Figura 8. Evolución del alumnado extranjero en España. 25
Figura 9. Medidas educativas para la enseñanza de la lengua de origen del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08..... 34
Figura 10. Proporción de niños con conciencia de estereotipos difundidos culturalmente, según edad y pertenencia a grupo estigmatizado (McKown y Weinstein, 2003, p. 505)..... 47
Figura 11. Modelo explicativo del proceso de compromiso en la tarea estereotipada (STEP) (Smith, 2004, p. 194). 53
Figura 12. Número medio de preguntas contestadas correctamente según género de los participantes y condición de amenaza del estereotipo (Martens et al., 2006, p. 241). 55
Figura 13. Factores moduladores y mediacionales entre la amenaza del estereotipo y el rendimiento. 55
Figura 14. Distribución de medias en prejuicio racial manifiesto y sutil según grupos de edad (Fernández y Fernández, 2006, p. 338). 60
Figura 15. El papel mediacional de las expectativas sobre el rendimiento en matemáticas en un contexto de amenaza del estereotipo (Cadinu et al., 2003, p. 275). 70
Figura 16. Reacción media afectiva de los participantes hacia afroamericanos, asiaticoamericanos y nativos americanos relativa a las reacciones afectivas de americanos de origen europeo (Cottrell y Neuberg, 2005, p.778)..... 84

Figura 17. Modelo potencial de amenaza intergrupo (Riek et al., 2006, p. 347). 85
Figura 18. Puntuación media en racismo simbólico como función de las teorías implícitas e identidades sociales (Hong et al., 2004, p. 1043). 94
Figura 19. Probabilidad de seleccionar miembros endogrupales y exogrupales como compañeros de interacción (Jost et al., 2002, p. 594). 105
Figura 20. Una hipotética red asociativa que representa varios tipos de episodios conductuales pertenecientes a un único individuo (Srull et al., 1985, p. 319) ... 115
Figura 21. La representación estereotipada en la dinámica cognitiva y los niveles de activación (N_1 y N_2) y aplicación (N_3, N_4, N_5) automática del estereotipo 127
Figura 22. Correlaciones neurales hipotetizadas del Sistema C reflejo (análogo al procesamiento controlado) y el Sistema X reflexivo (análogo al procesamiento automático), mostradas en un cerebro normal y presentadas desde los planos (A) lateral, (B) bajo, y (C) medio (Lieberman, 2007, p.262). 130
Figura 23. Los bloques de construcción en la producción del comportamiento (Dijksterhuis et al., 2007, p. 58). 132
Figura 24. Valoraciones medias de rasgos en función de la valencia del rasgo de personalidad y de la condición de activación (priming) (Ferguson et al., 2005, p. 188). 140
Figura 25. Puntuaciones de estereotipia implícita con intervalos de confianza del 95% (indicados por las líneas verticales) como función de la valencia del prime (experimento 4) (Chartrand et al., 2006, p. 75). 141
Figura 26. Análisis de sendas que demuestra el rol mediador del humor en el efecto de la valencia del prime sobre la estereotipia implícita en el experimento 4 (*Sobel test* = 2.53, p = .01. Todos los pesos representan betas estandarizadas.+p >.10. *p <.05. **p <.01 (Chartrand et al., 2006, p. 76). 142
Figura 27. Efectos de asimilación y contraste encontrados en los estudios sobre la incidencia de la activación de los estereotipos exogrupales y endogrupales en la conducta (Wheeler y Petty, 2001, p. 815). 144
Figura 28. Análisis de sendas de las puntuaciones de hostilidad de la diana como una función directa de la condición de activación y su mediación por las puntuaciones de hostilidad del perceptor (Chen y Bargh, 1997, p. 553). 148
Figura 29. Actitudes hacia blancos, negros, hispanos y árabes entre participantes con alto y bajo racismo bayesiano. Cifras elevadas indican sentimientos más positivos hacia los miembros de ese grupo (Uhlmann et al., 2010, p.11). 154

Figura 30. Relación entre Apertura a la Experiencia e impresiones sobre entrevistados blancos y negros en el rasgo honestidad (Flynn, 2005, p. 822). 156
Figura 31. Moderación contextual del índice de sesgo racial automático Blanco-Negro en tres contextos: prisión, iglesia y fábrica (Barden et al., 2004, p. 15). 162
Figura 32. Continuum de motivación auto-determinada para regular el prejuicio (Legault et al., 2007, p. 736). 169
Figura 33. Un modelo de autorregulación de respuestas prejuiciadas (Monteith y Mark, 2005, p. 133). 177
Figura 34. Interacción de la raza de la persona-estímulo y la valencia de la diana para la condición control (A) y la experimental (B) (Olson y Fazio, 2006, p. 428)... 178
Figura 35. Líneas de regresión prediciendo la atención a la información del estereotipo consistente versus la información del estereotipo inconsistente como una función del prejuicio implícito y la carga cognitiva en el tercer experimento del autor (Sherman et al., 2005, p. 618). 183
Figura 36. Activación y actuación automática de metas originadas en características situacionales, después de la elección repetida de la misma meta (Bargh y Chartrand, 1999, p. 470). 198
Figura 37. Modelo atribucional de cambio estereotípico (a partir de Hewstone, 1989) (Wilder, Simon y Faith, 1996, p. 277). 214
Figura 38. Un modelo de evolución de la teoría ingenua, perseverancia y cambio (Anderson y Lindsay, 1998, p. 21). 216
Figura 39. Diagrama de sendas que relaciona la educación, la orientación de valor, el orgullo nacional, el contacto y el prejuicio manifiesto (muestra germano-occidental). 223
Figura 40. Modelo final de sendas, predictor de las actitudes implícitas y explícitas (Aberson y Haag, 2007, p. 191). 224
Figura 41. Un modelo integrador de actitudes hacia los inmigrantes (Ward y Masgoret, 2006, p. 677). 225
Figura 42. Efecto de las instrucciones para escribir un ensayo narrativo en el estudio 1C, con una persona mayor como objeto, sobre las autoevaluaciones para rasgos relevantes o irrelevantes para el estereotipo (Galinsky et al., 2008, p. 408). 238
Figura 43. Puntuaciones del diferencial semántico de los mayores cuando el feedback es manipulado (Galinsky y Ku, 2004, p. 600). 239

Figura 44. En el estudio 4, la atracción no media en el efecto de las tendencias de la toma de perspectiva sobre el rendimiento (A) (Galinsky et al., 2008, p. 416). .. 242
Figura 45. Modelo de emociones intergrupo (Mackie et al., 2009, p. 286). 255
Figura 46. Ejes axiológicos en torno a los que se agrupan los diez valores de la teoría de Schwartz (1994) 263
Figura 47. Modelo hipotético de la investigación empírica 274
Figura 48. Segunda pantalla de la prueba de atribución. 298
Figura 49. Imagen correspondiente a uno de los items de la prueba de empatía. 299
Figura 50. Ejemplo de pantalla del IAT de estereotipia implícita. 302
Figura 51. Imagen mostrada a los grupos control y experimental. 312
Figura 52. Latencias medias (en milisegundos) en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio. 321
Figura 53. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental y control. 324
Figura 54. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental y control. 324
Figura 55. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el posicionamiento político. 328
Figura 56. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se adscriben a cada uno de los cinco puntos de la escala de posicionamiento político (1 = Izquierda, 5 = Derecha). 329
Figura 57. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia. 330
Figura 58. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan por debajo y por encima de la mediana en Apertura a la Experiencia. 330
Figura 59. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autocategorización exogrupal. 331
Figura 60. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la atribución diferencial. 333
Figura 61. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con sesgo atribucional alto y bajo. 333
Figura 62. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía. 334

Figura 63. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con empatía baja, media y alta. 334
Figura 64. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autoestima implícita. 335
Figura 65. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con baja, media y alta autoestima implícita. 335
Figura 66. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autodirección. 337
Figura 67. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el universalismo. 337
Figura 68. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la seguridad. 337
Figura 69. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la tradición. 337
Figura 70. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la autoestima implícita. 339
Figura 71. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la tradición. 340
Figura 72. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio implícito en mujeres y varones. 344
Figura 73. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia según condición y edad. 346
Figura 74. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia según condición y edad. 346
Figura 75. Nivel de prejuicio explícito (Racismo Moderno) en participantes con apertura a la experiencia baja, media y alta. 347
Figura 76. Nivel de estereotipia implícita en participantes con amabilidad baja, media y alta. 348
Figura 77. Prejuicio explícito (Racismo Moderno) según grupo de toma de perspectiva y atribución. 351
Figura 78. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en participantes con baja, media y alta autoestima explícita. 353
Figura 79. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta autoestima implícita. 353

Figura 80. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio según grupo de toma de perspectiva y conformidad. 356
Figura 81. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio según grupo de toma de perspectiva y la conformidad. 356
Figura 82. Mediación entre la toma de perspectiva y el prejuicio explícito. 358
Figura 83. Imagen mostrada al grupo control (estudio 2). 362
Figura 84. Imagen mostrada al grupo experimental (estudio 2). 363
Figura 85. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio. 368
Figura 86. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimental y control. 370
Figura 87. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimental y control. 370
Figura 88. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la apertura a la experiencia. 373
Figura 89. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia. 373
Figura 90. Puntuaciones medias D en el IAT de prejuicio en participantes que se sitúan en niveles bajos, medios y altos de Apertura a la Experiencia. 373
Figura 91. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos, medios y altos de Apertura a la Experiencia. 374
Figura 92. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía. 374
Figura 93. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el universalismo. 375
Figura 94. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la tradición. 375
Figura 95. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la conformidad. 376
Figura 96. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de universalismo. 376
Figura 97. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de tradición. 377

Figura 98. Puntuación media (D) en estereotipia implícita de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de conformidad. 377
Figura 99. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta empatía en los grupos experimental y control. 382
Figura 100. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta empatía en los grupos experimental y control. 383
Figura 101. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes con baja, media y alta extraversión en los grupos experimental y control 383
Figura 102. Puntuaciones D en el IAT de estereotipia en participantes de los grupos experimental y control que se sitúan por encima y por debajo de la mediana en el valor de poder. 384
Figura 103. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible de los IATs de estereotipia y prejuicio. 397
Figura 104. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de estereotipia en los grupos experimentales y control. 400
Figura 105. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio en los grupos experimentales y control. 401
Figura 106. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio implícito en los grupos experimentales y control. 401
Figura 107. Puntuación media en prejuicio explícito por condición. 402
Figura 108. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el posicionamiento político. 405
Figura 109. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan a izquierda o derecha del espectro político. 406
Figura 110. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la apertura a la experiencia. 407
Figura 111. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la apertura a la experiencia. 407
Figura 112. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles altos y bajos de apertura a la experiencia. 407
Figura 113. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la amabilidad. 408

Figura 114. Puntuación media en prejuicio explícito (Racismo Moderno) de los participantes que se sitúan en niveles altos y bajos de amabilidad. 408
Figura 115. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la semejanza percibida con el estereotipo masculino. 409
Figura 116. Diagrama de dispersión con recta de regresión de la estereotipia implícita sobre la semejanza percibida con el endogrupo cercano. 409
Figura 117. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la empatía. 410
Figura 118. Puntuación media en prejuicio implícito de los participantes que se sitúan en niveles bajos y altos de empatía. 410
Figura 119. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la autodirección. 411
Figura 120. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio implícito sobre la benevolencia. 412
Figura 121. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre la benevolencia. 412
Figura 122. Diagrama de dispersión con recta de regresión del prejuicio explícito sobre el hedonismo. 412
Figura 123. Latencias medias en los bloques incompatible y compatible del IAT de prejuicio implícito en participantes con alta y baja empatía en los grupos experimentales y control. 418
Figura 124. Puntuaciones D en el IAT de prejuicio implícito en participantes con baja y alta empatía en los grupos experimentales y control. 419
Figura 125. Niveles de sesgo intergrupal implícito en los tres estudios de la serie. .. 423
Figura 126. Niveles de sesgo intergrupal explícito en los tres estudios de la serie. ... 423
Figura 127. Nivel de estereotipia implícita en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie. 424
Figura 128. Nivel de prejuicio implícito en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie. 425
Figura 129. Nivel de prejuicio explícito en los grupos experimentales y de control en los tres estudios de la serie. 425
Figura 130. Variables predictoras del prejuicio explícito. 428
Figura 131. Modelo resumen de modulaciones de los efectos de las manipulaciones sobre el sesgo intergrupal en los tres estudios de la serie (E1, E2 y E3). 430

Figura 132. Principales dominios conceptuales de investigación en educación intercultural, y ejemplificación. 461
Figura 133. Modelo cíclico de intervención. 463

II. Medidas

A. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

- Género. Varón (1) Mujer (2)
- Edad_____

Al hablar de política, en general se utilizan normalmente las expresiones izquierda y derecha. En una escala entre 1 y 10 en donde el 1 representaría la parte más a la izquierda de la escala, y 10 la parte más a la derecha, ¿Dónde se situaría?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Y si hablamos de espiritualidad, otorgando a lo espiritual un significado de búsqueda personal para encontrar respuestas a preguntas esenciales de la vida, y no necesariamente una adscripción a las creencias y prácticas de una institución religiosa. En una escala de 1 a 10 en donde 1 equivaldría a nada espiritual, y 10 muy espiritual, ¿Dónde se situaría?

A. 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B. NEO-FFI

Instrucciones

Por favor, antes de comenzar, lea cuidadosamente estas instrucciones. Marque sus contestaciones en la hoja de respuestas.

Este inventario consta de 36 frases. Lea cada frase con atención y marque en la hoja de respuestas la alternativa que refleje mejor su acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. Señale:

A. si la frase es completamente falsa en su caso, si está en **total desacuerdo** con ella

B. si la frase es frecuentemente falsa, si está en **desacuerdo** con ella

C. si la frase es tan cierta como falsa, si no puede decidirse, o si ud. se considera **neutral** en relación con lo que se dice en ella

D. si la frase es frecuentemente cierta, si ud. está de **acuerdo** con ella

E. si la frase es completamente cierta, si está en **totalmente de acuerdo** con ella

No hay respuestas *correctas* ni *incorrectas*, y no se necesita ser un experto para contestar a este cuestionario. Conteste de forma sincera y exprese sus opiniones de la manera más precisa posible.

Dé una respuesta a todas las frases. Observe que en la hoja de respuestas los espacios para contestar están numerados, y asegúrese de que marca cada respuesta en el espacio correspondiente al número adecuado. Si se equivoca o si cambia de opinión, elimine completamente lo que haya marcado primero

I. EXTRAVERSIÓN

- **Cordialidad**
  - Disfruto mucho hablando con la gente

- **Gregarismo**
  - Me gusta tener mucha gente alrededor
  - En general prefiero hacer las cosas solo

- **Asertividad**
  - Preferiría ir a mi aire a ser el líder de otros

- **Actividad**
  - A menudo siento como si estuviera explotando de energía
  - Mi vida lleva un ritmo rápido
    Soy una persona muy activa

- **Búsqueda de emociones**
  - Me gusta estar donde está la acción

- **Emociones positivas**
  - No soy un alegre optimista
  - No me considero especialmente alegre
  - Soy una persona alegre y animosa
  - Me río con facilidad

II. APERTURA A LA EXPERIENCIA

- **Fantasía**
  - No me gusta perder el tiempo soñando despierto

- **Estética**
  - Me despiertan la curiosidad las formas que encuentro en el arte y en la naturaleza
    La poesía tiene poco o ningún efecto sobre mí
  - A veces, cuando leo poesía o contemplo una obra de arte, siento una profunda emoción o excitación

- **Sentimientos**
  - Rara vez me doy cuenta del humor o de las emociones que existen en cada ambiente

- **Acciones**
  - Cuando encuentro la manera de hacer algo, me aferro a ella
  - Con frecuencia pruebo comidas nuevas o de otros países

- **Ideas**
  - Con frecuencia disfruto jugando con teorías o ideas abstractas

- Tengo poco interés en andar pensando sobre la naturaleza del universo o de la condición humana
- Tengo mucha curiosidad por los temas intelectuales

- **Valores**
  - Considero que dejar que los jóvenes oigan a personas cuyas opiniones son polémicas sólo puede confundirles o equivocarles
  - Considero que deberíamos contar con las autoridades religiosas para tomar decisiones sobre cuestiones morales

III. AMABILIDAD

- Confianza
  - Tiendo a ser cínico y escéptico respecto a las intenciones de los demás
  - Creo que la mayoría de la gente se aprovecharía de uno si se la dejara

- Franqueza
  - Si es necesario, estoy dispuesto a manipular a la gente para conseguir lo que quiero

- Altruismo
  - Algunas personas creen que soy egoísta y egocéntrico
  - Trato de ser cortés con todo el que conozco
  - Algunas personas piensan de mí que soy frío y calculador
  - Por lo general trato de pensar en los demás y ser considerado

- Actitud conciliadora
  - Preferiría cooperar con los demás a competir con ellos
  - Si alguien no me cae simpático, se lo digo
  - Con frecuencia me enzarzo en discusiones con mi familia y mis compañeros

- Modestia
  - A la mayoría de las personas que conozco les caigo simpático

- Sensibilidad a los demás
  - Soy duro y poco sentimental en mis actitudes

C. AUTOCATEGORIZACIÓN

Pertenencia: Por favor indique en qué medida se considera Usted miembro de los siguientes grupos:

En absoluto= 1; Totalmente=7

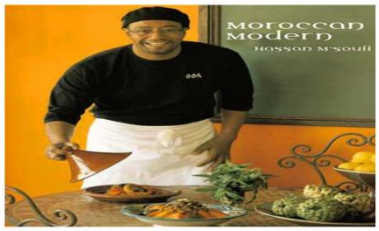
- Jóvenes
- Hombres
- Deportistas
- Estudiantes
- Indolentes
- Payos
- Personas mayores
- Mujeres
- Intelectuales
- Gitanos
- Inmigrantes

Tipicidad: Y en qué medida cree que la persona típica de cada uno de estos grupos es parecida a Usted:

En absoluto=1; Totalmente=7

- Jóvenes
- Hombres
- Deportistas
- Estudiantes
- Indolentes
- Payos
- Personas mayores
- Mujeres
- Intelectuales
- Gitanos
- Inmigrantes

D. ATRIBUCIÓN



Hassan emigró a España y estuvo trabajando durante cuatro años en la hostelería. Ahorró dinero y se trasladó a Irlanda, donde puso su propio restaurante.

Los primeros años de funcionamiento de su negocio fueron muy duros, pero ahora cuenta con una clientela importante y está satisfecho con la marcha del restaurante.

Vuelve a pulsar la barra espaciadora para contestar a las preguntas sobre esta historia

Hassan emigró a España y estuvo trabajando durante cuatro años en la hostelería. Ahorró dinero y se trasladó a Irlanda, donde puso su propio restaurante.

Los primeros años de funcionamiento de su negocio fueron muy duros, pero ahora cuenta con una clientela importante y está satisfecho con la marcha del restaurante.

Ahora debes juzgar la relevancia que diversos factores hayan podido tener en el éxito de Hassan. Irás viendo posibles explicaciones del buen funcionamiento del restaurante, y tendrás que decir en qué medida cada una de ellas es relevante.

Utiliza las teclas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 para emitir tu respuesta en una escala de 7 puntos (1 = Extremadamente irrelevante; 7 = Extremadamente relevante).

1 2 3 4 5 6 7

(EXTREMADAMENTE IRRELEVANTE) (EXTREMADAMENTE RELEVANTE)

Pulsa la barra espaciadora para comenzar a dar tus respuestas

- El restaurante no podría tener éxito si no fuera por la solidaridad de los clientes
- Es probable que haya recibido ayudas públicas para poner su negocio, así como beneficios fiscales de los que no habría disfrutado en su país de origen
- Seguramente tendrá muchas habilidades sociales y habrá sabido ponerlas en práctica
- Esta persona ha sabido administrar bien sus recursos a lo largo de su vida laboral
- Para hacer lo que ha hecho Hassan es importante tener una actitud abierta y optimista ante la vida
- Ha tenido éxito gracias a su inteligencia y a sus destrezas culinarias
- Debe ser una persona muy trabajadora y constante
- Probablemente le habrán ayudado otros compatriotas a montar su negocio y a sacarlo adelante
- Ha tenido la suerte de emigrar a países en los que no hay prejuicios importantes sobre los norteafricanos
- La política europea favorece extraordinariamente a los inmigrantes, potenciando su total integración

E. EMPATÍA

A continuación vas a ver imágenes de personas marroquíes, y deberás manifestar si sientes algo por esas personas. Te iremos haciendo preguntas para saber si experimentas determinados sentimientos.

Para emitir tu respuesta puedes pulsar las teclas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, significando 1 que no sientes absolutamente nada y 7 que experimentas extremadamente la emoción por la que se te pregunta.

¿En qué medida te inspira/n COMPRENSIÓN la/s persona/s marroquí/es de la imagen?

¿En qué medida te inspira/n COMPASIÓN la/s persona/s marroquí/es de la imagen?

¿En qué medida te inspira/n AFECTO la/s persona/s marroquí/es de la imagen?

**¿En qué medida te inspira/n TERNURA
la/s persona/s marroquí/es de la imagen?**

**¿En qué medida te inspira/n CONMOCIÓN
la/s persona/s marroquí/es de la imagen?**

F. AUTOESTIMA EXPLÍCITA

Rosenberg (Escala formato de respuesta 1-9)

- En general me siento satisfecho de mí mismo
- A veces creo que no sirvo para nada
- Intuyo que poseo un cierto número de buenas cualidades
- Soy capaz de hacer muchas cosas tan bien como las hacen las demás personas
- Presiento que no tengo mucho de que avergonzarme
- Me siento a veces perfectamente inútil
- Creo que soy una persona dotada de cierto valor, por lo menos en un plan de igualdad con los demás
- Me gustaría poder tener más respeto hacia mí mismo
- En definitiva, me inclino a sospechar que soy un fracasado
- Adopto una actitud positiva con respecto a mí mismo

G. VALORES DE SCHWARTZ: ESCALA REDUCIDA

A continuación describimos a algunas personas. Por favor, lea cada descripción y piense hasta qué punto se parece o no se parece a usted cada una de esas personas. Ponga una "X" en la casilla de la derecha que muestre cuánto se parece a usted la persona descrita.

¿EN QUÉ GRADO SE PARECE ESTA PERSONA A USTED?						
	Nada					Mucho
a) Tener ideas nuevas y ser creativo/a es importante para él o ella. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original	1	2	3	4	5	6
b) Para él/ella es importante mandar y decir a los demás lo que tienen que hacer. Desea que las personas hagan lo que les dice.	1	2	3	4	5	6
c) Piensa que es importante que a todos los individuos del mundo se les trate con igualdad. Cree que todos deberían tener las mismas oportunidades en la vida.	1	2	3	4	5	6
d) Para él/ella es muy importante mostrar sus habilidades. Quiere que la gente le/la admire por lo que hace.	1	2	3	4	5	6
e) Le importa vivir en lugares seguros. Evita cualquier cosa que pudiera poner en peligro su seguridad.	1	2	3	4	5	6
f) Es muy importante para él/ella la seguridad de su país. Piensa que el Estado debe mantenerse alerta ante las amenazas internas y externas.	1	2	3	4	5	6
g) Piensa que es importante hacer muchas cosas diferentes en la vida. Siempre busca experimentar cosas nuevas.	1	2	3	4	5	6
h) Es importante para él/ella comportarse siempre correctamente. Procura evitar hacer cualquier cosa que la gente juzgue incorrecta.	1	2	3	4	5	6
i) Le parece importante escuchar a las personas que son distintas a él/ella. Incluso cuando está en desacuerdo con ellas, todavía desea entenderlas.	1	2	3	4	5	6
j) Cree que es mejor hacer las cosas de forma tradicional. Es importante para él/ella conservar las costumbres que ha aprendido.	1	2	3	4	5	6
k) Busca cualquier oportunidad para divertirse. Para él/ella es importante hacer cosas que le resulten placenteras.	1	2	3	4	5	6
l) Es importante para él/ella tomar sus propias decisiones acerca de lo que hace. Le gusta tener la libertad de planear y elegir por sí mismo/a sus actividades.	1	2	3	4	5	6
m) Para él/ella es importante ser una persona muy exitosa: Espera que la gente reconozca sus logros.	1	2	3	4	5	6

H. ESCALA RACISMO MODERNO (Navas, 1998; García et al., 2003)

Escala 1= Nada de acuerdo; 7= Totalmente de acuerdo

- En los últimos años, los inmigrantes han conseguido económicamente más de lo que se merecen
- En los últimos años, el gobierno y los medios de comunicación han mostrado más respeto y consideración por los inmigrantes del que se merecen
- Es comprensible que los inmigrantes que viven aquí estén descontentos (invertida)
- Los inmigrantes están siendo demasiado exigentes en su lucha por la igualdad de derechos
- Los inmigrantes tienen más influencia sobre las decisiones de los políticos de la que debieran tener
- Los inmigrantes están ahora mejor de lo que nunca han estado
- Los inmigrantes que reciben ayuda social podrían salir adelante sin ella si lo intentaran de verdad
- En general, los funcionarios públicos dedican más atención a las peticiones y quejas de los inmigrantes que a las de un ciudadano español
- Todos los españoles deberíamos apoyar a los inmigrantes en su lucha contra la discriminación (invertida)
- Los inmigrantes no deberían estar donde no se les quiere
- La discriminación contra los inmigrantes no es un problema en el lugar donde vivo

I. IATs: véase el detalle de la estructura de estos instrumentos en el apartado 8.1.3.

III. Proceso de selección del software para el diseño de la serie experimental.

A. Introducción y objetivo

En la investigación científico-social, el uso de las nuevas tecnologías no queda restringido a los ámbitos de la documentación y el análisis de datos, sino que también abarca los procesos de recogida de datos, e incluso el diseño del estudio completo en el caso de la experimentación. Particularmente, en la psicología experimental están proliferando las herramientas de software que se utilizan para presentar estímulos (texto imagen, audio, vídeo) y recoger respuestas (mediante teclado, ratón, micrófono, joystick, cajas de respuesta u otros dispositivos), siendo posible articular a través de ellas la manipulación de la variable independiente y la medida, así como otras tareas del proceso de investigación (asignación aleatoria de participantes a las distintas condiciones, preparación de los datos para el análisis, etc.). Estos paquetes de software permiten a cualquier investigador diseñar informáticamente su propio experimento, sin tener que acudir a un programador cada vez que implemente un nuevo paradigma, con la reducción de costes que esto supone y, sobre todo, con la garantía de que el diseño digital se ajusta exactamente al plan científico trazado.

Por otra parte, las medidas basadas en los tiempos de reacción, que con frecuencia siguen un paradigma de activación o *priming* –enfoque que viene siendo utilizado en la psicología social cognitiva desde hace tres décadas (Higgins, Rholes y Jones, 1977)–, deben servirse necesariamente de estos recursos tecnológicos –o de otros de tipo neurofisiológico, que incluso evitan la mediación de la respuesta motora (Bartholow et al., 2006)–, ya que de otra manera no sería posible registrar con la debida precisión las latencias de respuesta ni, en definitiva, obtener datos de los que se pueda inferir la posición de los participantes en constructos implícitos, mucho más difíciles de medir con técnicas directas. En general, en la experimentación con software que ha utilizado un paradigma de *priming*, los resultados de las medidas muestran una considerable validez predictiva en la literatura, hallándose pruebas de la relación existente entre éstas y diversos tipos de conductas (Fazio y Olson, 2003). Algo más controvertida es la validez de constructo del IAT de Greenwald et al. (1998),

pero se trata de una técnica ampliamente utilizada en la medición de actitudes de prejuicio y estereotipia automática. Ambos procedimientos, activación y asociación implícita, se adoptarán en nuestro proyecto, lo que exige el uso de software adecuado.

En definitiva, el objetivo propuesto en esta fase de la investigación se encontraba dirigido a la selección de un software que permitiera el diseño de los paradigmas estándares de *priming* e IAT para medir estereotipia y prejuicio implícitos, pero que al mismo tiempo fuera capaz de proporcionar el soporte de todas las pruebas explícitas que iban a ser empleadas para medir las variables moduladoras y mediacionales. Este último requisito planteaba la necesidad de que el software admitiera la presentación de una considerable diversidad de formatos de estimulación y de respuesta.

B. **Herramientas de software analizadas**

En el mercado identificamos cinco paquetes de software que son utilizados en la experimentación psicológica: DirectRT y MediaLab de Empirisoft, E-Prime de Psychology Software Tools, Inquisit de Millisecond Software y SuperLab de Cedrus. Tres de ellos se encuentran especializados en tiempos de reacción (DirectRT, E-Prime e Inquisit), si bien permiten la adopción de otros paradigmas, así como cierta diversidad de pruebas. Las dos herramientas restantes tienen un carácter más genérico (MediaLab y SuperLab), integrando pruebas y paradigmas heterogéneos.

Una vez realizada esta identificación se procedió a la evaluación de estos paquetes a partir de la exploración de las versiones de prueba facilitadas en las webs de Inquisit y SuperLab, y la enviada por Psychology Software Tools (E-prime), previa petición. En el caso de DirectRT se conocía ya su funcionamiento por haber sido utilizado anteriormente (Álvarez, 2005a, 2005b). Sólo MediaLab, producido también por Empirisoft, no pudo ser evaluado directamente, si bien esta firma proporciona en su web un manual detallado sobre sus características y funcionamiento.

Además de nuestra propia evaluación, Stahl (2006) ha comparado la facilidad de uso y flexibilidad de cuatro de los cinco paquetes mencionados (DirectRT, E-Prime, Inquisit y SuperLab). Sus resultados y conclusiones añaden importantes elementos de juicio a la decisión final tomada sobre el software más apropiado para nuestros estudios. Pues bien, basándonos en Stahl (2006) y en nuestra propia evaluación, se

alcanzaron diversas conclusiones referidas a cuatro parámetros básicos: facilidad de uso, flexibilidad, protección y coste.

C. Facilidad de uso

Aparentemente, el sistema que utiliza E-Prime para el diseño de los experimentos, basado en arrastrar y soltar objetos entre ventanas, es el más intuitivo de todos. No obstante, éste se aplica a los paradigmas más simples, de tal forma que en numerosos experimentos es necesario utilizar un código propio –el E-Basic, similar a Visual Basic– para implementar determinadas opciones. Es decir, no todo se puede hacer con la interfaz de arrastrar y soltar.

Por el contrario, con DirectRT se puede realizar el diseño completo a través de una sintaxis sencilla que se transcribe en una hoja de cálculo. No utiliza el sistema de ventanas para editar el experimento, pero esto se suple con la estructura tabulada de la hoja de cálculo en la que se sitúan atributos en las columnas (participante, bloque, trial, aleatorización intergrupo, aleatorización intragrupo, etc.) y los diferentes objetos en las filas (por ej., instrucciones, *trials* y despedida), ejecutándose luego el experimento de modo secuencial, tal como se ha planeado, fila por fila.

Por su parte, MediaLab utiliza editores basados en ventanas en los que se colocan secuencialmente los elementos en el orden en el que queremos que sean presentados al ejecutar el experimento, resultando también muy sencillo integrar sesiones de DirectRT. Tanto el manual de MediaLab como el de DirectRT tienen un carácter extremadamente didáctico y funcional, de modo que agilizan considerablemente el tiempo necesario para diseñar el experimento.

En definitiva, con DirectRT y MediaLab se conseguiría el nivel más elevado de reducción de la complejidad. En el polo contrario se situaría Inquisit con una compleja sintaxis.

D. Flexibilidad

La limitación de DirectRT es que no es un paquete útil para diseñar algunos experimentos complejos, mientras que E-prime tiene la virtud de hacer esto posible, precisamente a causa de su código propio. Es decir, aunque en este último software no

se encuentren todas las opciones posibles prediseñadas en su sistema de ventanas, es posible añadir líneas de código E-Basic con las que se consigue dotar al experimento de las funciones necesarias. Stahl (2006) lo hace cuando tiene que generar problemas aritméticos aleatorios, así como estímulos que proporcionen feedback a los participantes.

MediaLab, por su parte, extiende las aplicaciones paradigmáticas de DirectRT, y permite integrar multitud de programas en el diseño de los experimentos y crear cualquier tipo de pruebas, además de ser más rico que E-Prime en la presentación multimedia de los estímulos. El uso conjunto de MediaLab y DirectRT representaría, por tanto, una opción más deseable que la de E-Prime.

Por último, si sólo consideramos el procedimiento de E-Prime basado en arrastrar y soltar, este paquete resulta menos flexible que DirectRT, no sólo en lo que se refiere a la variedad de paradigmas experimentales, sino en otras características (formatos de respuesta –voz, respuesta abierta, etc.–, formatos admitidos de imagen, características gráficas –por ejemplo, distintos tipos, colores y tamaños de letra en la misma pantalla– , etc.).

E. Protección

Una ventaja de E-prime frente a DirectRT y MediaLab es que aquel emplea un dispositivo USB para proteger el software de copia ilegal, y no códigos vinculados a equipos. Esto supone que la licencia no se pierde en caso de fallo del disco duro. Sólo adquiriendo DirectRT o MediaLab con licencia departamental o de sitio resulta posible obviar este problema, ya que éstas no se vinculan a equipos concretos, sino a la IP institucional. Esta última opción presenta, a su vez, la limitación de no poder diseñar experimentos ni recoger datos fuera de la red de la universidad autorizada.

La limitación derivada de vincular la licencia a la IP quedaría superada por la opción que ofrece Millisecond Software (Inquisit) de adquirir una licencia web, que permite ejecutar un experimento y recoger datos en un número ilimitado de ordenadores. En el apartado de protección, ésta sería la mejor alternativa, incluso tomando en consideración el coste.

F. Coste

Las licencias por equipo y de sitio de Inquisit tienen un coste ligeramente mayor que las de DirectRT y MediaLab, pero su licencia web ($2500) es más rentable que la de estos últimos dos paquetes por permitir la ejecución del experimento en un número ilimitado de máquinas.

Otra buena opción es la licencia para usuario único de E-Prime, que permite recoger datos simultáneamente en un número máximo de 25 ordenadores ($695). Paralelamente, cada licencia de sitio de DirectRT y de MediaLab tiene un importe de $2500 y autoriza a utilizar el software en 25 equipos. El coste, por tanto, es notablemente superior a E-Prime, aunque hay que considerar que la licencia de este paquete permite diseñar el experimento y analizar los datos en un único equipo. Tratándose de tres investigadores y dos universidades, sería necesario adquirir tres licencias de usuario único de E-Prime, lo que elevaría el gasto a $2085.

G. Conclusiones

Los puntos fuertes de DirectRT y MediaLab son su facilidad de uso y, utilizados conjuntamente, su flexibilidad. Por su parte, en el caso de E-Prime destaca su flexibilidad –solamente si se emplea el código de E-Basic en la edición del experimento–, protección y coste.

Aunque Inquisit comercializa una licencia web, la sintaxis que utiliza en el diseño de los experimentos es compleja en relación con el resto de los paquetes. En cuanto a SuperLab, se trata de un software que no tiene una interfaz tan amigable como E-Prime y que, además, no es tan flexible como esta herramienta ni como DirectRT y MediaLab cuando se utilizan conjuntamente.

Dada la facilidad de uso de DirectRT, las ventajas logísticas que nos ofrece su licencia web y su suficiencia en el diseño de experimentos que siguen los paradigmas de activación e IAT, se optó finalmente por adquirir este software.

English version

A. ABSTRACT

The research about the intergroup bias –stereotypes, prejudices and discrimination-has become more refined and at the same time there is more social sensitivity about this phenomenon. The change, reduction and control of the activation and application of the bias represent one of the most relevant directions that the processes of psychosocial research have assumed, precisely due to the social perception of undesirability concerning discriminatory behaviors and its antecedents –stereotypes and prejudices-. The educative contexts are not free of these types of behaviors, moreover, it has also been detected the necessity of training teachers in intercultural competences related to the expression of opinions and equal evaluations.

As a result of this problematic frame and taking the cognitive-social models as the starting point, the doctoral thesis was devoted, on the one hand, to the evaluation of the conditions of effectiveness of a particular strategy to reduce the intergroup bias (i.e. the perspective taking in two modalities, the classic one and the role playing) in future teachers and on the other hand, to the design of pedagogical guidelines derived from the results and conclusions of the basic research.

The implemented methodology had an experimental character and it was divided into three studies –two concerning the classic manipulation of perspective taking and another that has to do with the manipulation of the role playing- that analyzed the impact of these different modalities of the strategy on implicit stereotypes and explicit and implicit prejudices of samples of teacher students in initial formation. Besides, fourteen potential modulators were measured.

The results showed the absence of a general effect due to the manipulations, however, there are conditions in which the strategy is able to reduce the bias of some of its components –stereotypes or implicit and explicit prejudices-. Particularly, those participants of the research who score high in empathy and those who are moderately extrovert can benefit from the perspective taking. Additionally, it was observed a meaningful mediational effect of the perceived endogroup similarity.

The discussion incorporates the results of the socio-cognitive theories, suggesting the necessity of considering cultural hypotheses to explain the differences between the previous results obtained from the perspective taking and the results of the own research. The doctoral thesis ends with the design of a series of pedagogical guidelines derived from the previous discussion and conclusions, so it is provided applied and normative ingredients which can be used not only in the laboratory but also in the practical field.

B. DISCUSSION

1. General conclusions

The main objective of this chapter is to present the most relevant conclusions of this investigation. These results suppose a step forward concerning the previous knowledge about this topic. In this chapter, it is integrated our results and conclusions in the initial theoretical frame, checking how new knowledge is generated.

In the previous chapter, where the more consistent results of the experimental series were summarized, it could be easily induced some meaningful conclusions. These principal conclusions are the following:

a) The intergroup bias, particularly the one referred to a national group, the Moroccan people, is now quite evident, at least in an implicit way. That is to say, the samples obtained from the students of Education Sciences used in the three studies, show a preconscious reaction which is full of prejudices and stereotypes towards the members of a collective exogroup.

b) One of the main competences of future teachers has to do with the attention and respect towards diversity. So, formative strategies must be used to reduce the inter-group bias -stereotypes, prejudice and discrimination-. This investigation has evaluated several modalities of a concrete type of intervention based on the induction of someone else perspective. However, a general effectiveness could not be found in any of the strategic versions.

c) Several socio-demographic, affective, cognitive and personal variables with a double sense, predictive and explicative, were introduced in the investigation. As far as the predictive dimension is concerned, it is concluded that the implicit intergroup bias is barely predictable. Apparently, the explicit responses correlate and predict the explicit bias but not the preconscious one.

d) The variables with a higher potential of prediction about the explicit prejudice are the political positioning, the empathy and the universalism (self-transcendence value, that is, those people who are in favour of the right wing political party, those who cannot feel and understand in the same way as others do and those who do not value tolerance, equality and social justice. Besides, those people will probably assume political positions that agree with prejudices.

e) Some of the variables also showed their moderator or modulator potential in the explanation of the implicit intergroup bias, not the explicit one, in contrast to what happened with the predictive dimension of the research. This result is the most significative one because it is now evident that, although the perspective taking strategies tested do not have a generalized efficiency, they are effective in the reduction of the implicit stereotypes and prejudices of those people who are in a determined levels of a very reduced number of variables.

f) Fundamentally, the classic perspective taking proved to be effective with the most empathetic participants and those who were moderately extroverted. This empathy modulated the efficiency of the role playing; this is why the most empathetic participants reduced their level of implicit prejudice significantly.

g) Finally, the investigation highlighted the possibility that the classic perspective taking could increase the perception of the exogroup similarity and at the same time, this perception can improve the explicit intergroup attitudes. This is a mediational result that is linked to the modulations produced by the empathy and the extraversion.

To sum up, it can be said that although perspective taking, in all the modalities studied in this investigation, is not useful to reduce the intergroup bias in everybody, it is useful with those people with concrete psychological characteristics. As a consequence, when a formative strategy is designed, we cannot generalize its application, so we should select the appropriate participants for this intervention. The previous knowledge of the variables that modulate or moderate the efficiency in the manipulation has a great value when designing the formative activities.

Nevertheless, the efficiency of other types of perspective taking must be evaluated to identify the features of the strategy that are able to facilitate the expansion of its effects in stereotypes and prejudices because our research has highlighted that mediations and modulations do not work in the same way in different modalities.

Once we have revised the general conclusions, it is important to go on with the analysis, by contrasting and integrating each group of results in the previous theoretical frame, and recognizing some limitations to, finally, suggest the projection of this line of investigation.

2. Discussion

2.1 Discussion about the preliminary hypothesis

The three studies verify the most basic result of the investigation that uses implicit measures, the implicit presence of stereotypes and prejudices (i.e. Bodenhausen & Richeson, 2010; Dovidio & Gaertner, 2010; Greenwald et al., 1998; Greenwald et al., 2003; Nosek et al., 2007; Schneider, 2004; Stangor, 2009; Wittenbrink & Schwarz, 2007). This evidence shows the huge spread of the stereotypes and biased evaluations about determined minority groups, for instance, in our culture, about Moroccan people. Besides, the automaticity by means of which these processes work is also highlighted (Bargh, 1999; Dasgupta, 2004; Devine, 1989). This spontaneous way of working of the stereotypes and prejudices is understood in a theoretical frame that supports that the majority of people are conditioned by mental processes activated by characteristics of their environment. They work in the unconsciousness (Bargh, 1999; Bargh & Chartrand, 1999; Dijksterhuis, 2010; Dijksterhuis et al., 2007). The lack of agreement about this topic should be taken into account. In spite of the recent evidences in the field of cognitive neuroscience, in which it has been proved that the mechanisms of control start operating quickly in the process of the biased response in an automatic and unconscious way (Lieberman, 2007, 2010), the activation and codification of evidenced related to race and sex is created quickly in the automatic processing of the information about the out world (Ito, Urland, Willadsen-Jensen & Correll, 2006).

The implemented studies approach the analysis of both, implicit stereotypes and prejudices, as another relevant author previously did (Devine, 2001; Devine & Sharp, 2009; Rudman et al., 2001), by means of which several specific characteristics became evident.

Therefore, our results ratify a difference of intensity between implicit stereotypes and prejudices, although the IAT of prejudice were filled after the IAT of stereotypes. So, a lower D score should be expected because the effect IAT tends to diminish by means of repeated implementations (Greenwald et al., 2009; Nosek et al., 2007).

This phenomenon could be explained partly due to the attributive dimension used in the IAT of stereotypes (quiet-active), which is not the most common one in the

vision we have about Moroccan people in the Spanish culture. However, it was selected because it was the most neutral one, from an evaluative point of view. This aspect was indispensable to distance the construct measured in the IAT of stereotypes from the one measured in the IAT of prejudice. It could be said that the evaluative reaction is quicker than the cognitive reaction (Ferguson, 2007), as it is deduced from the duration which is shorter in the compatible block in the IAT of prejudice in comparison with the IAT of stereotypes. Finally, it can be said that participants may have perceived the threat of the stereotype when the IAT of prejudice should have been completed, because, as it has been proved in the modern racism scale, there are not any students who do not mind to seem racist. This provokes that the IAT effect is inflated (Frantz et al., 2004). Nevertheless, this threat could have had a lower intensity in an evaluative neutral task, which would be less compromised (IAT of stereotypes).

Apart from the absolute difference in the standardized average of punctuations in both IATs, the levels of implicit stereotypes and prejudice were shown to be independent in the first investigations. This result corroborates that if it has just been established that in an implicit level, the stereotypes and prejudices correlate in an extremely moderated way (Dovidio et al., 1996; Fiske, 2000; Schneider, 2004; Schutz & Six, 1996), concerning the implicit level, they do not correlate in any way (Amodio & Devine, 2006). This highlights the theoretic distance that exists between both constructs. Amodio & Devine (2006) show that the implicit components of stereotypes and prejudices did not covariate, so it can be concluded that the constructs are conceptually independent. They are based on independent systems (cognitive and affective, respectively). On the other hand, each of these phenomenons had specific effects in the study of these authors; the implicit stereotype predicted the features of a black person, while the racial evaluative and implicit bias predicted the participants' belief that they could get on well with this person as a friend. Besides, in a situation of anticipated interaction, the implicit stereotype predicted the expectations about how a black person would perform several activities. The implicit and evaluative bias predicted the distance maintained by the participants from the black person when choosing a seat. Amodio and Devine conclude saying that the implicit stereotype is able to predict instrumental ways of biased behavior due to race, while the implicit evaluative processes anticipate biased behavior because of race.

In spite of this difference between both implicit constructs, in the last investigation carried out, it was discovered a meaningful correlation of a moderate measurement between the cognitive and the evaluative bias. This emphasizes the complexity of the intergroup bias. This correlation was shown as inexistent in the control group, but it could be only evident in the experimental groups. Therefore, it can be deduced that the playing of the roles could have increased the coherence in the cognitive and evaluative components of the bias. If it was possible, we would be talking about an effect of the role playing that has not been registered in any investigation before. If it could be confirmed in later studies, it would represent a significative finding discovered by chance. Amodio and Lieberman (2009) informed about an experiment carried out by Potanina, Pfeifer, Lieberman and Amodio (2006) that suggested for the first time, that several neuronal mechanisms seem to associate themselves simultaneously with implicit prejudice and stereotype. So, the results of our third study confirm, taking into account that there are not other studies about the issue, that the role playing is potentially capable of approximating two different systems, the cognitive and the affective ones.

The next conclusion of this study is related to the different results of the IAT of prejudice, in comparison with the results in the modern racism scale. While a significative degree of prejudice is shown in the implicit level, a disagreement towards the racist positions is shown in the explicit level. However, this last result is not surprising if we take into account that the modern racism scale is a highly biased instrument (Schneider, 2004). In previous studies, in which this scale was used, lower averages of prejudice towards Moroccan people were found (García et al., 2003; Navas, 1998). Besides, it was not found any correlation between the distributions of dates obtained from both measurements in any of the three experiments. These results ratify the conclusion that the implicit and explicit measurements of the intergroup bias measure different constructs (Aberson and Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002;Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). The implicit attitudes reflect associative processes that are activated automatically, without any intention, when a relevant stimulus is found. This fact can be carried out by means of associations of everyday experiences between concepts and evaluations that do not have a value of authenticity in themselves. That is to say, people would elaborate implicit associations that can be judged as false if they have the opportunity to evaluate them. On the contrary, the explicit attitudes are

derived from the propositional processes that operate in the existent associations. The propositional reasoning permits the validation or rejection of the evaluative associations (Ranganath and Nosek, 2010).

This exchange between the implicit and explicit levels of the intergroup bias have been also studied by Nosek and Smith (2007), who, by means of a multifactorial and multimethod analysis, found that the instruments of the IAT and the auto-reports can be adapted in a better way to a model that considers them as measurements of different constructs, but they have a relationship between them, so they are not independent constructs. Other study published by Smith and Nosek about the "Obama effect", based on the study carried out by Dasgupta and Greenwald (2001), which is about the exposition of a model member of black race, for instance, Martin Luther King, shows how the measurements of explicit prejudice can correlate with a measurement of the implicit stereotypes. Nosek, Graham and Hawkins (2010) also inform about the numerous correlations of implicit and explicit measurements. They highlight how the relationship between the explicit and implicit prejudice can be modified when it is used an explicit instrument which is less sensitive towards the social desire, in contrast to a classic test of measuring the explicit prejudice. Finally, Greenwald et al. (2009) have established that if the correlation between the implicit and explicit measurements is higher, the predictive validity of both types of instruments will be higher too.

2.2 Discussion about the explicative hypothesis

Once the preliminary conclusions have been discussed, a new issue must be taken into account, the effectiveness of the perspective taking in its different modalities, the classic one and the role playing, in the reduction of the intergroup bias. Initially, it was thought that this strategy could be efficient in the control of the automatic stereotypes and prejudices. However, the results of the studies do not support this prediction, although previous investigations do it (Batson et al., 1997; Galinsky, 2002; Galinsky, ku and Wang, 2005; Galinsky, Wang and Ku, 2008; Pettigrew et al., 1997; Shih, Wang, Bucher and Stotzer, 2009). Nevertheless, a similar manipulation, like in Galinsky and Ku (2004), was used in the experiments 1 and 2. This statement needs to be explained in two ways: first, when several variable modulatings are introduced, the perspective taking is efficient. Second, the role

playing achieved lot of importance thanks to its effectiveness in the reduction of the implicit prejudice. As a result, this strategy must be more explored due to its potential ability to reduce bias, at least, in its implicit evaluative component. This strategy is also proposed in the theoretical background of this study, because it has been demonstrated that playing different roles has important benefits related to the development of competences to live in a context of diversity (Clapper, 2010).

In the study number three, the two modalities of role playing are well differentiated. The first one, which is called "role playing/Moroccan people", do not need the interaction with real people, because the roles where played by the participants. In the second one, "role playing/empathy", the interaction with real people was needed. This second modality was shown to be significantly more efficient in the reduction of the implicit prejudice (see the result of the test DMS in table 31, chapter 10). This result can be explained using different theories. On the one hand, in the interaction, it could be promoted different kinds of beliefs or emotions that could provoke the overlap between me and the self. For instance, Shih et al. (2009) establish that the feeling of guilty can provoke improvements in attitude and behavior. However, other hypothesis, which is perhaps more relevant here, is the" hypothesis of the contact" (Allport, 1954), that is the most direct way by means of which the perceiver receives the individualized information in a more vivid way (Pettigrew and Tropp, 2008). As a consequence, the manipulation of the "role playing/empathy" demands to take the perspective of someone of a similar status (an endogroup member). And this is a basic condition required so that the contact with other people can impact on the evaluations and representations (Pettigrew and Tropp, 2005, 2006). The interesting thing about the study number three is that it was perceived in the results a tendency to transfer the achievements of the perspective taking to the implicit evaluation of the exogroup (the endogroup perception was manipulated, but it was measured the exogroup perception). On the other hand, the manipulation in the perception of the endogroup (role playing/empathy) was shown to be more useful than the manipulation of the perception of the exogroup (role playing/Moroccan people) in the measurements of the evaluations of the exogroup.

If the contact is efficient in the reduction of prejudice, it is easier to create the correct conditions to mitigate bias in the field than in the laboratory. Among these conditions, the repeated interaction would be very important because thanks to it,

friendship and individualized knowledge, together with the cooperative interdependency would be possible (Molina and Wittig, 2006). These conditions must be facilitated in the formative programs because, if the participants interact spontaneously, the intergroup bias can be kept. It is important not to forget that the contact reduce the prejudice, although the prejudice reduces the contact too (Binder et al. 2009).

Besides, the contact is not only a consequence of perspective taking, as Galinsky and Moskowitz (2000) suggest, but it is also a cause of perspective taking. Both, the quantity and quality of the contact could bring forward the perspective taking in the model by Aberson and Haag (2007); it could act as a mediational factor between those and the intergroup anxiety. This anxiety can interfere in the explicit stereotypes and prejudices, while the interaction between quantity and quality of the contact would act as the direct predictor of the implicit prejudice in the model of these authors. So, the contact would correlate with both modalities, of implicit and explicit prejudice in different ways. Concerning our own investigation (study 3), it has become evident an indication that the implicit prejudice can be modified by the contact with the enhancer element of the perspective taking.

As far as future investigations are concerned, in the experimentation about the perspective taking, it will be necessary to encourage real interaction with members of the exogroup. Otherwise, we cannot dismiss the manipulation of the imagined interaction. Nowadays, there are results that prove the reduction of stereotypes and the improvement of the intergroup attitudes, both explicit and implicit, when the participants imagine the interaction with members of the stereotyped exogroup Crisp and Turner, 2009, turner and Crisp, 2010).

The intervention based on perspective taking, in a general level, was not able to achieve the overlap between the self and the other, nor between the endogroup and the exogroup, in the experimental series. However, this was the initial objective, that is, the self would be applied to the other and the other to the self (Galinsky et al., 2005, 2008), so the idea of equality between people and groups would be encouraged by discovering similarities between the endogroup and the exogroup or between the self and the other. It seems that, as a result of this, the auto concept that appears as the mediator in the cognitive process of the information in the situation of the perspective taking, would not have been activated in the expected way. Nevertheless, it could be

seen some signs of activation when the strategy of the role playing/empathy was used, or when the variable modulatings were introduced.

The medial prefrontal cortex is the most important neural base concerning the thinking about the self and about other people, so the understanding of the self is an integral component of the understanding of other people (Mitchell, Mason, Macrae & Banaji, 2006). Jason, Mitchell and their colleges inform about dates which make clear that if a person is perceived as very similar to oneself, the activity in the medial prefrontal cortex is more elevated. As a consequence, the instructions in perspective taking would favour the hetero-conception, an increase in the use of this same neural area that is used in the auto perception. So, this can promote the overlap between the self and the other. Consequently, and insisting in the previous hypothesis about the low effectiveness of the perspective taking, it is probable that the evaluation of the characteristics attached to the exogroup could have, in our study, a higher importance in the perception of equality.

2.3 Discussion about the predictive hypothesis

After revising the conclusions about the levels of implicit stereotypes and the implicit and explicit prejudices and effectiveness of the perspective taking, the studies were also centered on the predictive capability of the measured variables and the possibility that they would have had a moderating role between the perspective taking and the stereotype and prejudice. Concerning the first issue, in the intergroup bias, it was the explicit prejudice the component that correlated with the measured variables in a higher way. Among these variables, the gender, political position, the openness, the empathy, the universalism and the tradition were other relevant measured variables. Among them, those variables which have more potential as predictor in the models of regression are the political position, the empathy and the universalism. Next, we are going to revise the interpretation that can be applied to the covariances that we found.

In the case of the relationship between political position, values of conservation and explicit racism, it is ratified the evidence found in the occidental sociological studies (Pettigrew, 2006), and more specifically in representative samples of the Spanish young population, in which it has been found that the more the participants of

the test are placed on the right, the more opposition is shown towards immigration (Aguinaga Roustán et al., 2005; Martin Serrano & Velarde Hermida, 2001). Crandall and Eshleman (2003), as part as a model of Justification-suppression of the expression and experience of the prejudice, and making reference to the ideological positions that justify the social hierarchy and the domination of a group over another group, they mention the conservative political tradition that emphasizes stability and tradition. That is to say, it is more probable to bring forward an attitude of prejudice towards a minority group from a conservative position than a progressive one. In this sense, it is also coherent the correlation found between the political position and the openness of experience in the first study, r = -27, p < 004 (i.e., the higher is scored in this last feature, the more probable is that the participant changes to a left-position in politics). At the same time, the negative covariance of the openness of the bias is evident in the three studies of the series. Within this same background, it must be interpreted the positive correlation found between the values of conservation and explicit prejudice and the beta coefficient of negative valence, that links the universalism to the explicit prejudice in the two first studies (i.e., the more it is valued the social justice and well-being of other people, the less the auto-declared racism is present).

Regarding the series as a whole, it was the empathy the predictor and modulator more prominent. This result coincides with other recent investigations that confirm that the empathy and the moral reasoning have a very relevant explicative ability in relation to the prejudice (McFarland, 2010). On the other hand, the empathy can be understood as the ability of feeling an affective experience (Fuentes et al., 1993). From this perspective, it is not strange that it can correlate negatively with the stereotype and prejudice, understood as representations and evaluations of a strong emotional base related to the defense of the self. Adopting self-defensive mechanisms is contrary to be opened to the experience of the other self.

Moreover, any state of conflict or competition with the others is contrary to the empathic behavior. It is known that the competition covariates positively with prejudice (Sassenberg et al., 2007). Besides, it can be remembered the conditions that Allport (1954) outlined to reduce the racial prejudice. Among them, it was the cooperation. In the meta-analysis carried out about the hypothesis of the contact, it can be highlighted that the cooperation, as the other conditions shown by Allport, is configured as facilitator of the reduction of prejudice (Pettigrew and Tropp, 2005,

2006). Molina and Wittig (2006) pointed that the cooperative interdependency in the achievement of the same objectives would be the second condition with a big facilitator potential, only preceded by the frequent interaction. In this sense, it is understood the negative correlation between the values of the self-transcendence and the explicit prejudice.

Concerning the first study, it must be pointed out two variables that were part of the final regression model that used the explicit prejudice as variable criteria: the attribution and similarity perceived with the exogroup. In the case of the attribution, the positive valence of the regression coefficient is coherent with studies derived from the theories of attribution. People with higher levels of prejudice are those who assign, on the on hand, the consistent behaviors with the stereotype to internal causes and on the other hand, the inconsistent behaviours (i.e., the success of a Moroccan immigrant) to external factors. This is clearly a strategy to maintain the prejudice (Pettigrew, 1979; Sherman, Stroessner, Conrey and Ozam, 2005). However, in the first study, the distribution of the different attribution was composed of 98% of negative punctuations. This shows a very low level of bias because it is specially attributed internal causes to the success of the immigrant. But two alternative or complementary explanations could be set up. Firstly, it is possible that the participants were motivated to introduce themselves in a positive way or sociable desirable, as it is also reflected in the dates of the scale of modern racism by McConahay (1986). Secondly, it could not be rejected the use of the bias based on the attribution of a higher internal responsibility, in general, to the members of stereotyped groups in contrast to the members of the predominant group (Johnston, Locke, Giles and Rattray, 1997).

Concerning the variables of personality and according to our dates, we do not have a solid position in relation to the prediction of the stereotypes and prejudices. The openness to the experience that correlated with the implicit and explicit prejudice in the investigation did not take part in the final models of regression. However, several authors concluded that, from all the factors, kindness, openness and extraversion are the factors that correlate in a stronger way with the generalized prejudice (Akrami, Ekehammar and Bergh, 2010; Ekehammar and Akrami, 2003, 2007; Flyn, 2005; Sibley and Duckitt, 2008). Moreover, each of these features have several dimensions, even the regression analysis show that the dimensions of the five more important features have more power for predicting the prejudice than the factors

in themselves. The measurement of these dimensions could have contributed stronger to the verification of the hypothesis than the unitary factors.

Concerning the similarity perceived by the exogroup, the negative valence of the regression coefficient about the explicit prejudice was expected. What could not be predicted was the absence of relationship between the similarity noticed with the endogroup and the exogroup. The previous evidence and the theoretical background supported a positive association between both variables (Gómez-Berrocal and Navas, 2000; Sassenberg and Wieber, 2005; Schneider, 2004; Turner et al., 1987; Verkuyten et al., 1999).

Other meaningful relationships found are also difficult to interpret using the previous theories. This is the case of the gender, which is a variable that do not normally discriminate between different levels of bias (Álvarez, 20005a; Amodio and Devine, 2006; Blair et al., 2001; Dasgupta and Greenwald, 2001; Wittenbrink et al., 2001). However, in two of the studies (1 & 3), the gender correlated negatively with the explicit prejudice. Taking this issue into account, the two next considerations could reconcile our results with the initial theoretical background. First of all, it must be emphasized that the participants scored low in the scale of modern racism, so we can conclude that, concerning the differences found due to gender, we cannot conclude saying the male participants are racist while the female participants are not. What we can deduce is that in the female participants, it has been activated the motive of self-presentation stronger than in the male participants. Secondly, there are not differences due to gender in the implicit dimension of the intergroup bias, and this also reinforce the possibility that it has just been mentioned about the measurement of the motive of self-presentation in the explicit answers.

In spite of these last notes, in general terms, the predictive relationships verified between different variables, stereotypes and prejudices support the predictions made in the theoretical frame, and this is especially true when talking about the explicit prejudice. Besides, consistently with the theoretical expectancies, the variables that correlate with the explicit prejudice do not correlate with the implicit one, except some values as the universalism and the openness to the experience in the second study or the value of tradition in the first study, although in this one there is a substantial difference: the valence of the coefficients of correlation is different in each dimension of prejudice –explicit or implicit-. Here, a relevant empirical background

can be found to maintain the substantial difference between both constructs (Aberson and Haag, 2007; Blair, 2001; Devine et al., 2002; Dovidio et al., 2002; Kawakami et al., 2007; Quillian, 2006; Schneider, 2004; Wittenbrink et al., 2001). Nevertheless, it must be remembered that the third study showed associations of equal valence in the implicit and explicit dimensions of prejudice, but in this case, it is explained with the intervention of the perspective taking strategy used (role playing).

2.4 Discussion about the modulating hypothesis

Figure 13 (chapter 11) represents the summary of the variables that moderate the incidences of the assessed strategies about the intergroup bias. We can observe, on the one hand, that the classic perspective taking reduces the implicit stereotypes in the participants who are moderately extrovert and in those who are very empathetic. On the other hand, the role playing based on the exchange of roles and the induction of empathy attenuates significantly the implicit prejudice in people with a degree of empathy which is medium-high and high (i.e. that punctuates over the median in empathy).

Moreover, the classic perspective taking proved to have a very encouraging effect concerning the self-categorization, so that the participants were brought closer to a typical member of several exogroup (older people, gypsies, immigrants). At the same time, the similarity perceived towards these exogroups correlated negatively with the explicit prejudice. In this case, the group self-categorization would be considered a mediational variable instead of a modulating one.

Consequently, the empathy turned out to be the strongest variable in the modulation of the effects of perspective taking. Vescio et al. (2003) had already proved that this strategy changes the inter-group attitudes by means of the empathy, even when exists a strong personal adhesion to the stereotype. What our studies add is that the empathy not only has a mediational role but also it is a modulator or moderator. As it has been stated, the empathy shares a common nature with the perspective taking (approximation self-other); with the exception that perspective taking is a strategy of a strong cognitive component, while the empathy is, fundamentally, an affective variable. In any case, the cognitive approaching towards the members of the exogroup is strengthened in those participants who are predisposed

to the affective approximation, and this has been verified in our study. Similarly, in the third study, the same role playing can also foster the empathy (Bowman, 2009), so that the participants would have been more predisposed to the affective approximation. In fact, in this study, it is the implicit prejudice and not the stereotypes, the independent and modified variable.

In recent investigations, it had already been proved that the emotional responses, in general, (i.e. Davis and Maitner, 2010) and the empathy, in particular (i.e. Cohen, 2010) are variables that must be taken into account when implementing a manipulation based on perspective taking. Besides, Shih and his colleges (2009) found that the perspective taking improves the attitudes towards the exogroup, although the sympathy is not generalized to all the exogroups, but only to the group which is the object of an exercise of empathy. Consequently, perspective taking would improve the attitudes of the intergroup by means of the induction of empathy. Our research can be connected to the other investigations of these authors to reinforce the bond between perspective taking and empathy.

In fact, it is a variable that has been stressed in this research in several ways. On the one hand, it is linked to the nature of manipulation- perspective taking- . On the other hand, it has an important predictive potential on the explicit prejudice and it has been the unique variable that has made evident its modulating ability in the effectiveness of both modalities of perspective taking –the classic and the role playing- . If we also think about it mediational role (Vescio et al., 2003), the empathy is an essential element in any research concerning the field of reduction of prejudice and particularly, in those researches that assess the usefulness of the perspective taking.

With respect to the extraversion, in previous researches it had only been contemplated as predictive factor of the intergroup bias (Akrami, Ekhammar and Bergh, 2010; Ekehammar and Akrami, 2003, 2007; Flynn, 2005; Sibley and Duckitt, 2008). Our research contributes with evidences about its ability to regulate the effects of the classic perspective taking on the implicit stereotypes. The participants, who are moderately extrovert, reduced their stereotyped beliefs.

Nevertheless, it was observed an indirect effect in which the implicit stereotypes rose significantly in the sample participants who were very extrovert. The unique hypothesis to interpret this supposes an itemization of this feature of personality in its constitutive aspects. Ekehammar and Akrami (2007) discovered that

three of the six aspects of the extraversion were related to the prejudice, so that they could predict its reduction: 1) the cordiality or being friendly to establish true friend relationships; 2) the gregariousness, which refers to the preference to be accompanied; and 3) the positive emotions, defined as the tendency to experiment emotions such as happiness, love and excitement (Costa and McCrae, 1992). However, these authors did not find a relationship between prejudice and these three last features of extraversion , that is, assertiveness –being dominant, spirited and socially outstanding-; activity –a sign of speed and strength in the sense of energy and the need to be occupied all the time-; the search for emotions –anxiety for excitement and stimulation. It could be thought that the manipulation of perspective taking activated specially these three last features in the participants who were more predisposed to be dominant, active and excitable, that is, those whose punctuation was more elevated. This intense activation increased the stereotypes. It cannot be forgotten that the intergroup bias can be elevated in those people who score higher in social domination (Crandall and Eshleman, 2003). In any case, in future studies, it will be important to measure separately the features of extroversion, not only the unitary feature.

In the same study 1, it appeared other counterproductive effect: the perspective taking elevated the implicit prejudice in those participants less conformist. This is possible in participants who are more predisposed to break social rules and to not to limit themselves in social interactions. In these participants, the inhibiting mechanisms of the evaluative activation in the implicit level are less important. This hypothesis should be proved in future researches.

To sum up, our research has proved, taking the social-cognitive theorization about stereotypes and prejudice as the starting point, that perspective taking can be an efficient strategy, but only if its intervention is contemplated in coordination with empathy, extraversion and similarity perceived in the exogroup.

3. Limitations of the empiric investigation

The general conclusions of the research would confirm partially the hypothesis of the study, but they still need more studies to provide more consistency to the results described before. Meanwhile, these results are very useful from the point of view of the transference of knowledge, because it is possible to start establishing guidelines in

order to design a formative program aimed at controlling the intergroup bias. Before this application, from our results it can be deduced the necessity of formation that the future teachers have, especially if it is considered their levels of implicit stereotypes and prejudices. Moreover, not any kind of program has the same impact on any type of person. This other new learning it has been deduced from our study, that is, the necessity of establishing filters of access towards formation aimed at reducing the intergroup bias.

Although diverse results of this research are consistent, it has been stated that, simultaneously, the complexity of the study of stereotypes, the prejudice and discrimination. The enormous quantity of variables and mechanisms that take part, is so huge that little variations in the manipulation can produce different dates in the measurements. Although in the description of the studies (chapter 8, 9 and 10) we have been flexible (i.e. making explicit the results of the tests of hypothesis associated to a marginal significance), the summary of results and discussion have been done following the presentation and interpretation of the consistent findings. But, as in all research, it must be recognized that some limitations due to several practical difficulties.

Firstly, concerning the explicative hypothesis in the two first studies, it must be considered the possibility that the absence of confirmation of a generalized effect due to perspective taking, found In other works (Batson et al., 1997; Galinsky, 2002; Galinsky, Ku and Wang, 2005; Galinsky, Wang and Ku, 2008; Pettigrew et al., 1997; Shih, Wang, Bucher and Stotzer, 2009), could be explained due to the limitations of our experimental manipulation. Particularly, it is possible that, in the first experiment, the experimental variance would not be sufficiently maximized. As a result, the participants were also asked to do a narration of the Moroccan life, represented in the image, from the perspective of that person of the photo. It was thought that perhaps the images that appeared on the screen were too vivid and this feature could reduce equally, the stereotypes and prejudices in both conditions, the experimental and the control one. In this study, the feelings showed by both groups in the empathy test were of a medium-high intensity, this suggests two possible explanations: in both groups the perspective taking was active because of the outstanding level of chronic empathy of the participants, or the manipulation did not have the expected degree of effectiveness, so it would not have impacted on temporal empathy and the variables dependent of the

study. Finally, it could be thought on a scenario where both options were possible and the explicit instructions would have slightly intensified the chronic empathy.

In the second study, the procedure was modified and the images of the manipulation were changed, so that the control group did not share the same photographs with the experimental group. This approach is not free of risk because, although the stimulus presented to the control group had a no-social nature, it can be thought that a little part of the variance, which is present in the different distributions of dates collected in this group, is attributable to any type of reaction caused by the image.

In the manipulation carried out in the third experiment, the direct contact with members of the national or ethnic exogroup could have been used as an advantage, so that one of the modalities of perspective taking should be oriented to take the perspective of a member of the exogroup in an interactive scenario. This improvement in the manipulation can be induced, of course, after the research, once it was proved that the interactive modality of role playing showed an effect that was on the verge of going down the level of error. If this was achieved in a manipulation that used the perception about members of the national and ethnic endogroup, it would be possible that the independent variable was much more reinforced in the case that the perceptive task would have been of an exogroup. However, this, which is a limitation in the theoretical frame, can be a suggestion for a future investigation that goes on evaluating the roles as a strategy to reduce intergroup bias.

Apart from the manipulation, the measurement also had to face several difficulties. The first of them was the insufficient reliability of some of the instrument created ad hoc. Particularly, this took place with one of the scales of auto-categorization (i.e. membership) in the three studies and with the instrument of attribution in the third study. In the two first experiments, the measurement of attribution also had a moderated inner genuineness, as it happened in all the series with the scale of auto-categorization/ genuineness. In this case, the dates were analyzed, but the attribution and genuineness turned out to be two variables with a very limited role in the prediction of bias and in the modulation of the effectiveness of the perspective taking, with the exception that one of the factors derived from the dates of the genuineness in the study one (i.e. the similarity perceived with the exogroup).

Although lot of results obtained are coherent and interpretable in the theoretical frame, this do not happen with some of them, as the negative correlation of some values of conservation (i.e. approval and tradition) with one of the components of the bias; the positive covariance of benevolence with the explicit prejudice, or the counterproductive effect of perspective taking about the implicit stereotypes in the participants highly extravert. In these cases, it is speculated with the possibility that the problem had to do with the measurement. For instance, in the case of the personality, it is not doubted about the validity and reliability of the NEO-FFI, but about the strategy used in the measurement. As it has been pointed out in the section of the discussion, perhaps it would have been more productive to measure the different aspects of the extraversion, openness and kindness in isolation, instead of doing it unitarily. Besides, it is possible that the values would have been registered in a more reliable way with a longer version than the Scale of Schwartz.

Finally, it is important to mention that a limitation which is common in numerous studies, that like our study, use theoretical frames internationally distributed, but developed overall, using the results obtained in a national context –the North American one-. If culture is a factor which must be taken into account in the future investigation of the intergroup bias (Fiske, Harris, Lee and Rusell, 2009), we could hardly achieve theoretical generalizations which are not based on obtained results in multinational and multicultural samples. First of all, the majority of participants in the study in the field of social cognition are North American, so it is a cultural context distant to the samples used in our investigation. In Spain, as we have stated at the beginning of the theoretical frame, the immigration constitutes a recent phenomenon. In contrast to the students that are the sample of our research, the majority of the members of the samples of the North American investigation have an important curriculum of interaction in multicultural contexts. This is one of the differential characteristics that could explain the absence of generalized effects of the perspective taking. This lack of verification of hypothesis that can be deduced from the theoretical frame is not an isolated phenomenon, but the problems of external validity in the investigation about reduction of prejudice are, unfortunately, frequent (Paluck and Green, 2009).

4. Prospective

In the discussion and in the chapter devoted to limitations, we have been nearer to some of the future challenges that the investigation about the reduction of the intergroup bias has to face, and, particularly, the one which highlights the perspective taking.

The discussion in the previous section is really relevant because the cultural factors are some of the factors which could explain the difference of effectiveness of the perspective taking in the USA and in the Spanish samples of the present investigation. It is difficult to transfer the results interculturally, even in a theoretical frame, in which it is not considered the social and specificity of the participants. It is obvious that the socio-cultural contexts influence in the way the stereotypes and prejudices are developed (Teichman and Bar-Tal, 2008). Therefore, they can also determine how the bias can be eradicated or, at least, how it can be controlled (Pederson, Walker and Wise, 2005). We must go on exploring the transcultural of the strategies for the reduction of stereotypes and prejudice (i.e. perspective taking) in diverse environments. That is to say, it would be interesting to foster the transcultural studies that permit to identify the cultural variables that moderate the relationship of the interventions about the intergroup bias. Therefore, it is important not only to explore the predictive and modulating ability of individual variables , as it has been done in the experimental series of this study, but also it will be important to contribute with contextual factors to the comprehension of the change of the stereotypes and prejudices. This is a future approach in which it will be studied the more useful procedures to modify the beliefs and social evaluations that are not desirable.

Concerning the manipulation and measurement and taking into account that several limitations have been detected, the modalities of intervention should be diversified and it should be necessary to attend to the quality of the instruments. It is possible that the most effective strategies are those which react in a combined theoretical frame (i.e. the interventions that use the perspective taking and the induction of empathy in the interactive tasks of contact with members of the exogroup).On the other hand, it would be interesting to notice that in the same experiment, it can be compared different strategies of reduction of the intergroup bias. In fact, in the third study, it has been applied this improvement.

In the sphere of the measurement, when the instruments are designed ad hoc, it is better to carry out previous studies in which it is made evident its validity and reliability. However, in this thesis, this is unfeasible due to the number of measured variables and techniques used, so it was preferred the strategy of rejecting later the dates in which it will not been proved the reliability of each instrument.

The analysis also requires some consideration. For instance, Hayes and Matthes (2009) advise about the use of the minimum ordinary squares regression and logistic regression to make evident the interaction between the independent variables. It is an alternative way to analyze the moderating or modulating effects. Furthermore, it would be useful the introduction of the qualitative analysis, particularly when strategies to perform the roles or role playing are used. It can turn into a type of effective analysis to improve the manipulation by means of the evaluation of the sequence of interaction in the manipulative task. On the other hand, the qualitative measurements can help to make explicit the different attributions and emotions that have been activated during the interaction or after it. Besides, it must be taken into account that many of the beliefs and emotions that are activated in situations of interpersonal perception remain in the preconscious level, and this also happens with the stereotypes and prejudices (Devine and Sharp, 2009). That is to say, the future investigation will have to combine the explicit measurements with the implicit ones and the quantitative measurements with the qualitative ones, direct and indirect. Therefore, it will be easier to detect some of the beliefs and emotions (i.e. the recognition of injustice, the fault) that can condition the effectiveness of the tested strategies.

In general, it must be highlighted the third strategy evaluated (role playing) as the one that has more initial theoretical virtues to develop a knowledge with a more empirical base. Apart from the elements shown in the interaction or the induction of empathy, the participants felt, in the informative session celebrated after the experiment, more consciousness about their own bias and a higher motivation to face them. All in all, the role playing is a kind of intervention that, at least in some of the participants, is effective, motivating and easily transferable to the educative practice.

As in all the tests about the reduction of the intergroup bias, the effects that the strategies have in a short, medium or long term must be evaluated. It is possible that several interventions show a much more lasting effectiveness than others. So, the

measurement of long term effects can be easier in contexts as the educative system, where children and youngsters remain several years. This involves that the evaluation of strategies must go from the laboratory to the practical field, where the control is more limited, but the impact can be bigger. Besides, it is facilitated the repetition of the measurement during a temporal prolonged interval.

As a conclusion, in order to favour the progresses on a future intervention concerning the knowledge of effectiveness of the strategies to reduce the intergroup bias, it is suggested the execution of transcultural studies, the inclusion of contextual variables, the use of combined intervention, the increase of the quality of the instruments ad hoc, the diversification of the analysis of data (i.e. implicit and explicit, quantitative and qualitative, direct and indirect), the theoretical and empirical development of the role playing and the evaluation of the change of beliefs and social evaluations in a wide temporal interval. All these elements will contribute, undoubtedly, to strengthen the socio-cognitive investigation about the stereotypes and prejudices and to provide with social profitability to the strategies in real environments (i.e. the educative one).

C. PEDAGOGICAL GUIDELINES

After taking into account the priority given by the different international organizations to the fight against prejudice and discrimination, testing the levels of bias in 254 students of pedagogy and studying the effectiveness contrasted of the different implemented techniques, the purpose of this chapter is to provide an orientation about the possibilities of the strategies tested in our study, its contribution to the control of the intergroup bias and its transference to the educative field.

The guidelines that are going to be introduced are presented as a frame of reference because it must be the professional of education the one who defines the programme. Therefore, the resulting strategies could be oriented towards the reduction of the intergroup bias in any educative context, formal or informal, regardless the age and other characteristics of the participants.

Before starting with the development of the nuclear content of this chapter, it is important to mention that the educative applications of the research should be classified in the field of multicultural and intercultural education. In this context, the formation of the professional educators, concerning cognitive and emotional competences related to the control of the intergroup bias, only represents one of the formative dimensions we must deal with, when the objectives and competences of the new teachers are planned.

Besides, the professionalization is one of the most relevant fields of the intercultural-pedagogical study, but it is not the only one. When revising the research in intercultural education, it can be inferred until five significant fields that have captured the interest of the researchers (Aguado, 2004; Álvarez and González, 2008; García, Rubio and Bouachra, 2008). They are collected and exemplified in figure number 132.

It is not necessary to go deeper in the study of these fields because our experimental investigation has only one of these fields- the formation of professionals- . However, we must highlight that it is necessary that other educative agents to be involved in the construction of the coexistence with the diversity. It does not only affect to professionals but also to all the community agents. In this sense, it must be emphasized the importance of the family cooperation with the school in the design of

an educative school which must be authentically intercultural, free from biased perceptions and emotions towards specific ethnic or national groups of boys and girls. In this task, it must be considered the relevance and prestigious that the immigrant families give to the school institution and the value that the implication of the family has in the academic achievement and in the attitudes of the students to the school education (Álvarez, 1999b; Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009; Santos Rego and Lorenzo Moledo, 2009).

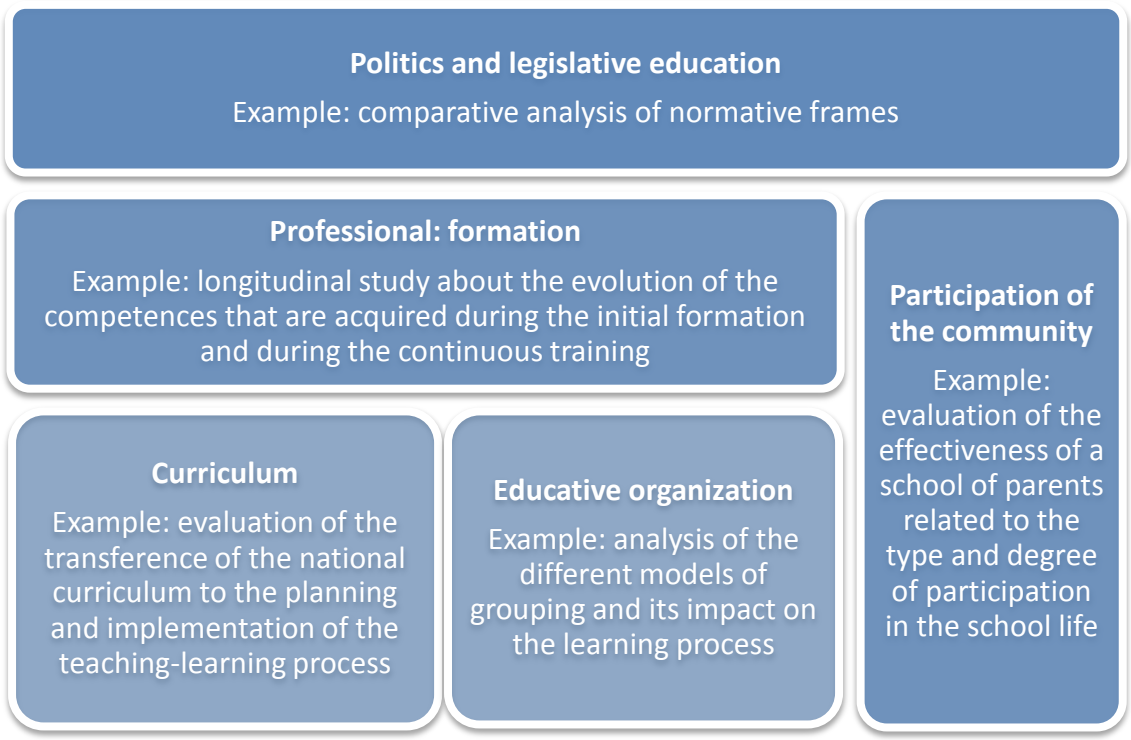


Figure 132. Main conceptual domains of research in intercultural education and exemplification.

In short, the teacher training concerning intercultural competences and the research about this field are all part of a much bigger group of factors, in which other educative and social agents intervene, specially the families, but also the politics and the educative legislation and the curricular and organizational dispositions.

Although the guidelines in this chapter have to do with the professionalization, it must be taken into account the context where the educators are trained and where they work as teachers.

1. Model of intervention

Once the general frame has been established, it is possible to adopt a more analytic approach to understand the application that the assessed strategies has in the training of professionals. An important element that must be highlighted in our research is the empathy and the role that this variable has played in the classic perspective taking and in the role playing, precisely based on the induction of empathy. From the obtained results in chapters 8 and 10, it can be deduced the necessity of developing a training focused on the strengthening of this cognitive-emotional ability to understand the intentions, motivations and desires of other people, also defined by Gardner (1983) as interpersonal intelligence (see revision of Brackett, Rivers and Salovey, 2011).

It can be tested that 50% of the students, that is, those who punctuated in empathy above the average, reduced their implicit prejudice with the role playing. A third part of the students, those with higher levels of empathy reduced their implicit stereotypes under the classic perspective taking. Apart from the three studies, the empathy correlated in a meaningful way with the explicit prejudice, and in the two first studies it took part of the predictive variables of the evaluative bias. As a consequence, the first formative conclusion has to do with the necessity to contemplate the dispositional and situational empathy among the competences that must be developed in any design of a training aimed at the control of the stereotypes and prejudices[118]. Secondly, in our research, it must be considered that the perspective taking is not useful in the two assessed modalities, in people that punctuate low in empathy, therefore, a previous selection of the participants in formative activities based on the adoption of the perspective of the other is important.

The most relevant feature of the empiric validation of the implemented strategies, together with other studies mentioned in this thesis (Cohen, 2010; Davis and Maitner, 2010; Shi et al., 2009; Vescio et al., 2003), refers to the possibility of establishing a cyclical model of intervention in which the perspective taking would influence the reduction of bias. At the same time, and according to Varkey et al

[118] Although there is still a discussion about the importance of the genetic nature of empathy, Varkey, Chutka and Lesnick (2006) achieved a statistically meaningful rise in the mentioned variable after an intervention of 3 hours. This intervention was based on an activity of role playing.

(2006), they would develop the empathy. This would be like that, at least, if we also value the marginal significance of the effect of the role playing on the implicit prejudice (see section 10.2.2.b). So, it is possible to achieve a multiple effect: a direct reduction of the intergroup bias and a rise of empathy, which would be useful to facilitate the perspective taking and the decrease of bias. On the other hand, the decrease of bias will make easier, in subsequent sessions, a higher effectiveness of the strategies and a more fluid exercise of the empathetic ability of the participants towards the exogroup.

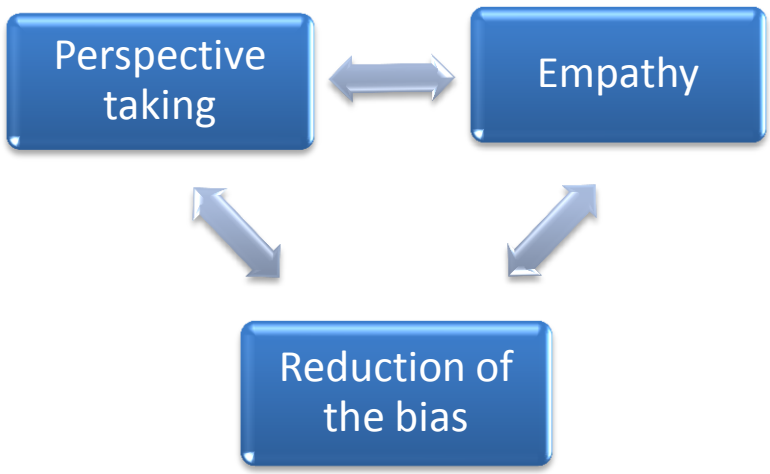


Figure 133. Cyclical model of intervention

Now that we are closer to the formulation of pedagogical guidelines and taking into account that it has been achieved different results related to the impact of the diverse manipulation about the different dimensions of the bias, it is essential to develop a formative strategy that combines, at least, both modalities of perspective taking: the classic one and the perspective taking based on the role playing. This is aimed at stopping the intergroup bias in its different aspects (cognitive, evaluative and behavioral; explicit and implicit) and working in an intentional way with the development of empathy by means of the own perspective taking and other techniques that can be combined with this one, especially, the contact (Aberson and Haag, 2007; Galinsky and Moskowitz, 2000).

However, it is important to act with caution when designing dynamics aimed at the reduction of the intergroup bias by means of techniques as the role playing. This strategy, when it is used for the induction of empathy, achieves that the

endogroup comes closer to the exogroup in an implicit evaluative level, in an indirect way and avoiding the indirect effect.

Nevertheless, not all the manipulations and modulating variables have this mentioned effect, even when the role playing is used. For instance, McAlister, Erkki and Riku (2000) noticed that, in an exercise of role playing to prevent smoking, the participants that played the role of a smoker increased their tendency to smoke. This result is coherent with the theory of the ideomotor action by William James and with the research that has proved the automatic link between perception and behavior (Bargh, 2005; Dijksterhuis et al., 2007). As a consequence, when it is designed formative activities aimed at the deconstruction of the bias, the features perceived by the professional educators in people, whose perspective is going to be adopted, must be previously evaluated. So, if one of these features is not socially desirable, it is possible that the participants, especially those who are more empathetic, can adopt them as their own, at least in a transitory way.

When trying to establish pedagogically useful guidelines, we should take into account three moments that are seen as keys in the design and correct orientation in this type of strategies of control of the intergroup bias. Coinciding with the established steps in the dynamic of the most extended functioning of the role playing, we will be closer to the pedagogical guidelines derived from the experimental series in the following sections: initial diagnosis and design of strategies; 2. Cognitive conflict and role playing; 3. Final reflection.

2. Initial diagnosis and design of strategies

First of all, as it has been suggested in the previous chapter, it is essential to consider the relevance that certain variables have in the modulation of the way the effects of the perspective taking are shown. So, it would be advisable to use the classic modality only in those students who punctuate high in empathy and medium in extraversion, while a high level of empathy would favour the effectiveness of the role playing (see figure 13.1 in chapter 11).

Similarly, and following the most evident guidelines that can be deduced from the last experiment of the series, it would be necessary to start collecting the perceptions that the participants in the formative programme have about the

stereotyped group. It is essential to carry out an analysis of the stereotypes that the educators of initial formation have towards the exogroup, aimed at establishing heterogeneous groups with the help of this analysis, and evaluating the evaluative tone of the characteristics attributed to the external group. Moreover, it will be necessary to explore the individual opinion towards objects of attitudes that will be introduced in the activities to increase the empathy. So, we will be able to know in which step of moral development the group is, and we will be able to determine the thematic nucleus that we have to work about.

Taking the previous diagnosis as the starting point, it will be planned the objectives derived of the detected necessities and it will be designed the correct programme to help these necessities. Apart from other specific achievements, it will be necessary to establish several minimum objectives aimed at:

- Facilitating the reduction of the stereotypes and prejudices
- Developing empathy
- Increasing the availability. So, the activation of goals and socially desirable behaviors will be facilitated (i.e. goals related to justice, according to the evidence provided by Moskowitz et al., 1999, 2000; Moskowitz and Li, 2011).

Thanks to the specific diagnosis of the group that we are going to intervene, other necessary objectives will be added to these basic objectives. They will conditions the design of the programme. For example, in the case of the classic perspective taking, if the majority of participants punctuate medium-low in extraversion, it means that, in the formation program, it can be incorporated competences related to the different aspects of this feature of personality, so that the training can slightly raise the average in this characteristic and the effectiveness in perspective taking, in the reduction of the intergroup bias will be favoured too.

Concerning this concept, Portillo Fernández, 2005, based on Kolhberg (1969, 1982), compiled in the following table a structure that can contribute to the evaluation of the group and to the design of interventions based on the role playing. The different stages, proposed by Kohlberg in the moral development that must be considered in the initial diagnosis, take place after the zero stage, where it is considered good everything that the boy or girl wants because it is desired by them. Once the pre-moral level has

already got through, the development will take place, according to the scheme of the following table:

Table 38

Kolhberg´s Moral Development (adapted from Portillo Fernández, 2005)

Level	**Phase**
Level 1: Pre-Conventional - Before 9 years old - Self-centered	1. Obedience and punishment orientation (*How can I avoid punishment?*)
	2. Self-interest orientation (*What's in it for me?*) (*Paying for a benefit*)
Level 2: Conventional - Teenagers and some adults - Social	3. Interpersonal accord and conformity (*Social norms*) (*The good boy/good girl attitude*)
	4. Authority and social-order maintaining orientation (*Law and order morality*)
Level 3: Post-Conventional - Some adults - Moral	5. Social contract orientation
	6. Universal ethical principles (*Principled conscience*)

Taking into account the previous diagnosis of the individual variables and by means of a pilot activity[119], that could take the stages reflected in the previous table into consideration, so that it could be based on the use of the hypothetical dilemmas (Kohlberg, 1969, 1982), we must be able to identify the stage in which the participants are, and which are the levels of the independent critic variables, that is, those that will determine in which sense it can affect the interventions. So, we can carry out the grouping of the participants and the basic planning adequate to this diagnosis and to the proposed objectives.

Concerning these basic approaches and the own activity of the diagnosis, following Linde Navas (2009), we must take into account that, although the stages of

[119] The role playing is the key to determine the different stages of moral development, because Kohlberg (1982) describes each stage according to the way the assumption of a role is understood with regards to its place in society. Kohlberg considers the role taking, together with the cognitive development, as a necessary condition to moral development and as an intermediary between the cognitive abilities and the level achieved in the moral development (Palomo González, 1989).

moral development by Kohlberg can be useful, the moral dilemmas used are not updated now. So, it would not be a cognitive conflict for the participants. It is a teacher's task to create dilemmas able to divide in a meaningful way the opinion of the group. This aspect will be developed in the next section.

As far as the initial diagnosis is concerned, it must be highlighted that this stage is essential. Besides, it has a recurring character, because it must be implemented each time it is observed an evolution in the group. Not only because the diagnosis conditions the designs in general (i.e. thematic evolution and the use of techniques), but also because of the relevant role of the formation and restructuration of the groups.

It cannot be forgotten that in the third study on the experimental series, it was not possible to take into consideration a previous diagnosis due to the limitations typical of all empiric activities. However, the participants of the experimental /Moroccan group were asked to establish the features of the character that they were going to interpret aimed at motivating them, so that a later evaluation could be carried out. Although the correspondent qualitative analysis has not been done, it can be stated that, with an easy observation of the descriptions done by the participants about the Moroccan character that they were going to play, the stereotypes of this experimental group is reduced to the characteristics of the Moroccan people disseminated by the mass media. So, the most used adjectives to define this collective by the participants were: "male chauvinist" for men and" docile" for women.

When characteristics of this type are activated cognitively in one participant during a role playing and he/she has to play the role of a member belonging to a collective with negative characteristics, an indirect effect can take place, that is to say, an auto-statement of the stereotype content that would precisely produce a separation of the desired objectives.

If the typical difficulties of an empiric activity, like time limitations or access to the sample, could be eliminated, we could have worked with a random stratified sample of an initial diagnosis. It is probable that the effectiveness of the manipulations would have been meaningful and generalizable, if participants, with differences concerning knowledge of the exogroup and moral development, had been included in the different sub-groups. Besides, it could have been useful to extend the manipulation, so that a modification according to an intermediate diagnosis could have been included in the intervention.

Anyway, concerning the problem of the intergroup bias, it is preferable to include, as it has just been mentioned before, several sessions aimed at the knowledge of the exogroup, because it is probable that the participants of a formative process do not know Moroccan people deeply. This must be diagnosed firstly; as a consequence this will be other cognitive challenge of the future teachers. To sum up, after the initial diagnosis, the teacher must be able to answer to the following questions:

- What do the participants think they know about the exogroup? And what do they really know?
- How would they act using their moral scheme? Which stage are they in?
- Which are their levels in the independent critic variables, especially in empathy and extraversion?

3. Cognitive conflict and role playing

To answer the questions in the previous section, the scheme of intervention must be formulated. To do that, the teacher can use several activities, whose effectiveness has been documented. These activities must be used in a progressive way, taking into account the stage in which each participant is. So, pedagogical basic principles must be observed, as the proximal zone of development that. In this case, it could be extended from the cognitive field to the moral and emotional one. That is to say, it must always be known the moral stage of the participants to be able to guide them step by step, across the different stages of the development.

Following a logical scheme, it is possible to use activities that can contribute to reduce the bias detected in the participants of a formative process. The first activity aimed at blurring stereotypes could be oriented, precisely, towards the better knowledge of a collective, for example, Moroccan people, by means of knowing exemplary member of this community. If it is impossible to find a relevant figure, it will be enough a person, who belongs to the exogroup, that could participate in a brief conference or talk with the students, so that they would have the possibility to deny the stereotypes. Moreover, it would be useful to watch a documentary aimed at showing the social reality and at avoiding the unfair generalizations (i.e. perception of homogeneity of the exogroup). Concerning useful resources that can be used, It exists several international governmental and non-governmental organizations that have

elaborated very efficient resources for these kind of activities: International Amnesty (http://www.es.amnesty.org/redescuelas/materiales-para-el-profesorado/materiales-didacticos/), the United Nations, (http://www.un.org/en/holocaustremembrance/educational.shtml), the UNESCO (http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/14787e.pdf) or the European Commission (http://ec.europa.eu/education/archive/raci/intro_en.htmi), and so on.

Concerning this objective and taking into account this previous activity to establish the role playing, in would be very useful to introduce progressively the contact between the endogroup and exogroup. This activity can be based on an individual work of research (i.e. the students are requested to compile histories of members of the exogroup with the help of an instrument based on the survey, for example, an interview).

If the teacher would decide to use this option, and according to the results obtained from the experimental series of this research, it would be important the previous analysis of the topic of the investigation that the student is going to carry out. To avoid non desired effects, it is better not to use thematic nucleus with a confrontation positioning, like "they against us".

All in all, and trying to find an answer to the given objectives in the previous chapter, a basic design could have this scheme:

- Reduction of the stereotypes by knowing the exogroup: 1st stage of contact (of the group and in the place of formation: documentation, exemplary member, talk…)
- Development of the empathy thanks to the cooperative work: identification of the individual characteristics, establishing of heterogeneous groups, posing dilemmas, guided dialogue and second stage of contact (guided, individual and interpersonal: investigation, interviews, shared activities inside and outside classroom)
- Approach to the exogroup, activations of equal goals by means of the perspective taking and the role playing: third stage of contact (autonomy, favour the contact with members of the exogroup).

This scheme does not represent fixed stages but the teacher can combine them or use them simultaneously according to the necessities of the group. Paying attention

to the last stage and the rules of the role playing, it must be pointed out that there are many ways to do an activity of role playing. Taking into account this premise and that if the activity is not done correctly, it is possible to reinforce behaviours which are contrary to the planned objectives. Next, it is going to be stated a reflection about what are the main pillars of a dynamic based on this strategy when the objective is the reduction of the intergroup bias.

This program should take some techniques and strategies into consideration. These strategies have a proved effectiveness in the increasing of empathy and in the fight against bias:

- Cooperative learning (Santos Rego, Lorenzo Moledo and Priegue Caamaño, 2009). The heterogeneity together with the positive interdependence are elements typical of the cooperative learning, they are very useful in the design of strategies focused on the fight against bias (Aronson and Osherow, 1980; Paluck and Green, 2009b). The dynamics that include this methodology will be enriched by diverse opinions and points of view, they will avoid competitiveness and will improve the atmosphere of the group and the interpersonal relationships.
- Moral dilemmas of Kolhberg (Garz, 2009; Palomo González, 1989). They contribute with important aspects to the panning of a structure about the settings or situations to dialogue about. The moral dilemmas of Kohlberg, apart from being a paradigm of moral development which is necessary in the establishment of stages and in the comprehension of the different stages of moral maturing, can be an imagined interaction, very useful when the group is not heterogeneous with respect to race (Crisp and Turner, 2009).

These strategies can be added to the strategies studied in the previous theoretical frame:

- Contact, in which we can group the activities based on exemplary members, interviews, discussions, roundtable discussions and documentation (readings, documentaries on TV…)
- Classic perspective taking
- Role playing

The techniques referred must not be understood as exclusive or isolated. Each of them has a value that is added to the strategy designed by the teacher. So, they must be introduced in the programme so that, just in case, the group can benefit from the combination of all of them.

When trying to systematize the guidelines in this second stage of the execution of the activity, the following guidelines can be established as the most relevant of the process:

- To pose the cognitive process: it seems to be more productive to work with moral dilemmas than use real facts which are next to the vital or professional context of the participants. So, by mixing the dilemmas with the suggested objectives and the nearer reality of the students, it will be able to motivate them and make them to get emotionally involved. At the same time, the dialogue and a constructive setting will be fostered (Linde Navas, 2009).
- Intervention of the teacher. Concerning the stage of execution, it is important that some elements can be introduced when the interpretation of the participants in role playing activities is taking place. So, it can be optimized the educative character of the activity. One option can be to establish guidelines previously or to intervene when necessary. However, the teacher must assess the interventions of the participants and carrying out the precise readjustments or orientations, especially when the development of the dialogue is not the desired one. It does not mean that the participants must be inhibited when they express a sincere opinion, but the teacher is not "invisible" and they should ask right questions to guide the dynamic towards constructive paths.
- The choice of the topic. The design must be done according to the initial diagnosis. If it was observed a problem concerning sexism, for example, towards the exogroup, it is possible that the teacher takes this problem into account when grouping the students or he/she can choose an adequate progression of the interaction, avoiding this aspect of sexism until he/she considers that the participants are ready to deal with the question. If the teacher considers that it is a moment for intervention, he/she must think in

advance about the possible interventions of the participants, and be ready to reorientate the activity when required.

- Evolution of the strategy. If the recommended activities are carried out following an adequate scheme, the reduction of stereotypes, prejudices and the increase of empathy will be achieved. In this previous moment to the execution of the role playing, it would be necessary to do other diagnosis to confirm that the collective imaginary has improved in the expected way. Similarly, if it is not identified a negative assignment of roles in the participants during the initial diagnosis, it would be possible to do a dynamic of role playing in which the participants play the role of members of the exogroup. Of course, it must be identified the features that the participants consider to be more different from their values scale. So, we must work on this separately.

To sum up, the role of the teacher during the dynamics consists of, on the one hand guiding the election of the topic and elaborating, together with the students, a context-setting adequate to the moral development, the dilemma must be interesting and motivating to think about it (see revision of Garz, 2009 and Linde Navas, 2009). On the other hand, apart from setting out the correct cognitive conflict to the participants, the teacher should control the evolution of the dynamic by keeping the balance between reflection and spontaneity. The reflection is a key aspect, and although, in a strict sense, it is always established after the role playing, from an educative perspective, it should be included in the dynamic, by introducing intermediate guidelines in the interpretation, changes of roles, of context and so on.

4. Reflection

As it was mentioned in the previous section, the reflection is an essential stage of the role playing and it will be used as diagnosis for the subsequent dynamics by conditioning, for example, the grouping of the participants. That is to say, the grouping must be different according to the diverse rhythms of evolution of its components, so that we must always work with heterogeneous groups.

The reflections will permit to consolidate the learnt knowledge, to rationalize what has happened during the dynamic, and overall, it will provide a lot of possible non biased behaviours based on the collective elaboration.

Nevertheless, moving away from the empiric restrictions and the restrictions stressed by the previous theoretical frame, it is possible to bring this activity closer to the cooperative learning that Paluck and Green (2009b) consider so relevant in the fight against bias. Emulating the first experiments carried out by Kurt Lewin in 1948 (see Citron et al, 1950), the activity can be observed by the rest of partners, as audience, participating in this last stage as a group. Moreover, the reflection will be enriched by many new different points of view and the discussion can be directed towards pro-social behaviours that can be part of the student's repertory.

All in all, the teacher must guide the students according to the doubts proposed. He/she must keep an open and reflexive attitude. There are features of the language, actions and forms that must be carefully looked after or reconsidered.

There are many interesting readings (i.e. Brown, 2009), in which particular cases are shown and it is reflected about them. Besides, it must be remembered that the key element of our research is the empathy, so teachers must be conscious that the most important lesson, when dealing with helping other people to reduce the intergroup bias, has to do with the basic equality of all human beings. As a consequence, taking other person perspective, think as he/she thinks, feel the way she/he feels is a procedure that induces to perceive more similarities than differences in our beliefs, attitudes and behaviours. It would be useful to insist on the importance of context, as cultural and circumstantial conditioning, in this strategy to bring the exogroup and endogroup closer.

To summarize, this research can be added to other investigations in which we can find useful clues to fight intergroup bias. In this particular case, the attention must be focused on a manipulation towards an easily extrapolated dynamic to educative settings. It must be taken into consideration the contribution that the psychological sciences can do to the pedagogical ones. The classic perspective taking and the role playing, together with other previously mentioned techniques, will mean an important step forward in the efforts to reduce the intergroup bias in the nowadays and future professionals of the education.