

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales y Jurídicas



TESIS DOCTORAL

**EL ROL DE LA EMPATÍA Y LA TRÍADA OSCURA EN LA
EXPLICACIÓN DEL PREJUICIO: EVIDENCIA EMPÍRICA Y
PAUTAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE
PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN**

Doctoranda

Gemma Fernández Caminero

Director y directora

Hugo González González

Bárbara Luque Salas

CÓRDOBA, 2017

TITULO: *El rol de la empatía y la Tríada Oscura en la explicación del prejuicio: evidencia empírica y pautas pedagógicas en la formación de profesionales de la educación*

AUTOR: *Gemma Fernández Caminero*

© Edita: UCOPress. 2018
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

<https://www.uco.es/ucopress/index.php/es/ucopress@uco.es>



TÍTULO DE LA TESIS: EL ROL DE LA EMPATÍA Y LA TRÍADA OSCURA EN LA EXPLICACIÓN DEL PREJUICIO: EVIDENCIA EMPÍRICA Y PAUTAS PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

DOCTORANDA: GEMMA FERNÁNDEZ CAMINERO

INFORME RAZONADO DEL DIRECTOR Y DE LA DIRECTORA DE LA TESIS

La presente tesis realiza aportaciones muy significativas en el ámbito de la explicación del prejuicio y sus implicaciones pedagógicas para la formación de profesionales de la educación, sobresaliendo siete rasgos que la configuran como un trabajo riguroso y sistemático que hace avanzar el conocimiento científico en el ámbito citado:

1. La pertinencia y relevancia del problema de investigación, dado el hecho de la diversidad social y cultural, así como la demanda que se hace a las universidades para que asuman su responsabilidad social y formen a profesionales que den una respuesta ética y crítica a la diversidad.
2. La solidez de la fundamentación teórica, encontrándose los conceptos adecuadamente organizados y debidamente fundamentados.
3. Los objetivos que se han perseguido y alcanzado no solo poseen relevancia teórico-científica, sino también aplicada en el campo de la educación y la formación de profesionales.
4. Asimismo, se valora la sistematización de objetivos, variables e hipótesis, destacándose la claridad de la estructura y de la secuencia con que se presentan dichos elementos, y su coherencia con los resultados, la discusión y las conclusiones.
5. La metodología es impecable y se puede considerar diversificada y avanzada. Por ejemplo, la doctoranda utiliza sofisticados análisis de ecuaciones estructurales (análisis de sendas y análisis factorial confirmatorio) y análisis de moderación, así como un diseño experimental y varios transversales.
6. Las referencias bibliográficas se juzgan como relevantes y actualizadas. El 53% de los 409 documentos consultados se han publicado durante los últimos 6 años (2012-2017).
7. La probabilidad de transferencia es elevada, puesto que la doctoranda es formadora de futuros profesionales de la educación, lo que potencia la dimensión aplicada de la investigación.

Junto a estos aspectos reseñables de la tesis, ha de hacerse constar que la misma ya ha comenzado a generar publicaciones. Concretamente, uno de los estudios empíricos ha sido difundido, en español e inglés, en una revista indexada en Scopus:

González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L., y Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y evaluación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE*, 21 (2), art. 3. doi: 10.7203/relieve.21.2.7841.

Factor de impacto SJR (2015): 0.114 (Q4, h index = 10).

Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_3.htm

(versión inglesa: http://www.uv.es/RELIEVE/v21n2/RELIEVEv21n2_3eng.htm).

En resumen, tanto la evaluación interna de la calidad de la tesis como su indicio externo de productividad permiten concluir que el trabajo doctoral reúne todas las condiciones exigidas a este tipo de resultado académico, dirigido a la obtención del grado de Doctor.

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

Córdoba, 17 de noviembre de 2017

Firma del director y la directora



Fdo.: Hugo González González



Fdo.: Bárbara Luque Salas

AGRADECIMIENTOS

A José Luis, por su acompañamiento afectivo y profesional, y por haberme sabido transmitir, desde que inicié mi andadura en la universidad, su pasión por la investigación, así como su compromiso institucional y con el universo de la educación.

Al resto de mi familia, por su apoyo incondicional, especialmente en los momentos de mayor incertidumbre académica.

A mi director, Hugo, y a mi directora, Bárbara, por el tiempo destinado a este trabajo, por su profesionalidad y amistad, sin cuya ayuda esta investigación no hubiese sido posible.

A aquellos compañeros y compañeras de la Facultad de Ciencias de la Educación que a lo largo de este proceso han mostrado interés por el desarrollo de mi investigación, brindándome su ayuda.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
SECCIÓN I. MARCO TEÓRICO	17
CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD CULTURAL, POLÍTICAS Y APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA	19
1.1. Base demográfica de la diversidad cultural	21
1.2. Políticas migratorias y de inclusión, y su especificación educativa.....	28
1.3. Educación para la ciudadanía cosmopolita y formación de educadores interculturales	32
CAPÍTULO 2. PSICOLOGÍA DEL PREJUICIO: CONCEPTO, DESARROLLO Y FUNCIONALIDAD	37
2.1. El concepto de prejuicio.....	39
2.2. ¿Cómo surgen y se mantienen los prejuicios?	44
2.3. La personalidad y la ideología en la explicación del prejuicio: modelo de proceso dual	53
2.4. La activación y aplicación de prejuicios	55
CAPÍTULO 3. LA EMPATÍA: COMPONENTES, VARIABLES ASOCIADAS Y EFECTOS SOBRE EL PREJUICIO	59
3.1. Concepto y dimensión prosocial de la empatía.....	61
3.2. Empatía y prejuicio	64
3.3. Empatía, personalidad y actitudes ideológicas.....	69
3.4. La medición de la empatía	74
CAPÍTULO 4. LA TRÍADA OSCURA	77
4.1. Composición de la Tríada Oscura	79
4.2. Caracterización y covariables de la Tríada Oscura.....	83
4.3. La Tríada Oscura y la empatía	89

CAPÍTULO 5. REDUCCIÓN DEL PREJUICIO Y TOMA DE PERSPECTIVA.....	97
5.1. Introducción a las estrategias de reducción del prejuicio	99
5.2. La toma de perspectiva como estrategia de reducción del prejuicio	102
5.3. La toma de perspectiva mediante el desempeño de roles	107
SECCIÓN II. APROXIMACIÓN EMPÍRICA	111
CAPÍTULO 6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	113
6.1. Presentación de la investigación empírica.....	115
6.2. Objetivos generales y específicos	117
6.3. Hipótesis generales y específicas	120
CAPÍTULO 7. ESTUDIO 1. EXPLICACIÓN DEL PREJUICIO: LA EMPATÍA EN UN MODELO DE PROCESO DUAL	123
7.1. Presentación del estudio	125
7.2. Método.....	127
7.2.1. Diseño.....	127
7.2.2. Participantes	127
7.2.3. Variables e instrumentos	127
7.2.4. Procedimiento.....	132
7.3. Resultados.....	132
7.3.1. Análisis estadísticos.....	132
7.3.2. Modelo explicativo de proceso dual del prejuicio manifiesto y sutil	133
CAPÍTULO 8. ESTUDIO 2. EXPLICACIÓN DEL PREJUICIO: TRÍADA OSCURA, IDEOLOGÍA Y EMPATÍA	143
8.1. Presentación del estudio	145
8.2. Método.....	147
8.2.1. Diseño.....	147
8.2.2. Participantes	148
8.2.3. Variables e instrumentos	148
8.2.4. Procedimiento.....	150
8.3. Resultados.....	150
8.3.1. Análisis estadísticos.....	150
8.3.2. Modelo explicativo del prejuicio manifiesto y sutil	151

CAPÍTULO 9. ESTUDIO 3. LA REDUCCIÓN DEL PREJUICIO:	
EFFECTIVIDAD DE UNA ESTRATEGIA DE <i>ROLE PLAYING</i>	161
9.1. Presentación del estudio.....	163
9.2. Método.....	164
9.2.1. Diseño.....	164
9.2.2. Participantes.....	165
9.2.3. Variables dependientes e instrumentos.....	165
9.2.4. Manipulación y procedimiento.....	166
9.3. Resultados.....	169
9.3.1. Análisis estadísticos.....	169
9.3.2. Efectos principales del <i>role playing</i>	170
9.3.3. Efectos condicionados (moderación).....	171
CAPÍTULO 10. ESTUDIO 4. MEDIDA DE LA EMPATÍA INTERCULTURAL....	175
10.1. Presentación del estudio.....	177
10.2. Método.....	178
10.2.1. Diseño.....	178
10.2.2. Participantes.....	178
10.2.3. Variable e instrumento.....	179
10.2.4. Procedimiento.....	181
10.3. Resultados.....	182
10.3.1. Análisis estadísticos.....	182
10.3.2. Validación de la medida de empatía intercultural.....	184
SECCIÓN III. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APLICACIÓN	
NORMATIVA	193
CAPÍTULO 11. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	
EMPÍRICA	195
11.1. Estudio 1: discusión, limitaciones y direcciones futuras.....	197
11.2. Estudio 2: discusión, limitaciones y direcciones futuras.....	202
11.3. Estudio 3: discusión, limitaciones y direcciones futuras.....	207
11.4. Estudio 4: discusión, limitaciones y direcciones futuras.....	212
11.5. Conclusiones generales.....	216

CAPÍTULO 12. APLICACIÓN NORMATIVA: PAUTAS PEDAGÓGICAS.....	221
12.1. Perfil competencial de base empírica	223
12.1.1. Competencia empática	224
12.1.2. Competencia de apertura.....	227
12.1.3. Competencia de autoestima	228
12.1.4. Competencia intercultural	230
12.2. Orientaciones metodológicas.....	233
12.2.1. El aprendizaje cooperativo	233
12.2.2. El aprendizaje-servicio.....	237
12.2.3. Otras orientaciones metodológicas	241
12.3. Esquema de un proyecto metodológico.....	244
12.2.1. Planificación del proyecto.....	245
12.2.2. Ejecución del proyecto.....	247
12.2.3. Actividades de reflexión	248
12.4. Conclusión.....	251
SECCIÓN IV. REFERENCIAS Y ANEXOS	253
REFERENCIAS	255
ANEXOS	311
I. Índice de tablas y figuras	313
A. Índice de Tablas.....	313
B. Índice de Figuras	315
II. Anexo estadístico.....	318

Introducción

La investigación doctoral que presento¹ se halla referida a dos núcleos conceptuales básicos: la explicación del prejuicio y la formación de profesionales de la educación. En mi intencionalidad básica ambos núcleos se organizan jerárquicamente, puesto que el foco de interés corresponde a la formación de los profesionales, de tal modo que la explicación del prejuicio tendría como objeto la identificación de competencias y metodologías formativas que puedan convertir a los futuros educadores y educadoras en protagonistas de un cambio social centrado en la implantación de valores de equidad y justicia social, y de modos pacíficos de convivencia entre personas y colectivos que vivimos en contextos de cosmopolitismo cultural.

Aunque en mis concepciones pedagógicas plantee este horizonte utópico de la paz, la equidad y la justicia social, creo firmemente en la pedagogía de las evidencias, es decir, en una normatividad pedagógica que, en la medida de lo posible, se derive de teorías científicas suficientemente contrastadas. Por este motivo, en este informe doctoral dedico la mayor parte del espacio a la elaboración teórico-científica, basada empíricamente, de la explicación del prejuicio. Como consecuencia de esta tarea, solamente al final del texto se formularán unas pautas pedagógicas –teorización aplicada– en torno a las competencias y los métodos más apropiados para acometer la formación de

¹ En este informe de investigación doctoral se utilizará habitualmente el plural mayestático o el impersonal, salvo en esta introducción, en la que personalizaré la redacción utilizando la primera persona del singular. Por otra parte, en cuanto al género, en ocasiones se especificarán los sustantivos en masculino y en femenino, mientras que en otras solamente se empleará el plural en masculino genérico.

profesionales de la educación. Tal vez se haya especulado demasiado en la literatura en relación con los ámbitos de la educación inclusiva, la educación intercultural, la educación para la ciudadanía democrática y otras educaciones afines. Pues bien, con el deseo de emitir normas basadas en evidencia, he tratado de inducir pautas pedagógicas que se hallen muy próximas a la teorización científica inferida de los resultados empíricos.

El problema de investigación del que parto se refiere a la ausencia de una formación consistente y generalizada entre los educadores profesionales en competencias de educación en la diversidad y, particularmente, en competencias interculturales; así como a la necesidad de proporcionar un aval científico a estas, que no siempre se identifican y delimitan a partir de modelos suficientemente complejos y ajustados a la realidad de los fenómenos psicosociales. Concretamente, la capacidad para aplicar categorizaciones y evaluaciones de grupos sociales que se hallen libres de sesgo es en sí misma una competencia intercultural y de ciudadanía democrática, y posee una extraordinaria relevancia en las profesiones sociales, en las que con frecuencia deben ser satisfechos derechos básicos de los ciudadanos y ciudadanas –entre ellos, el derecho a la educación–. Esta competencia no se aprende espontáneamente, sino que hay que crear contextos y oportunidades para su aprendizaje, y aquí la educación superior tiene un reto importante. Por otra parte, deben perfilarse adecuadamente los modelos explicativos de esta competencia, o bien los que nos permitan comprender la ausencia de ella. En mi investigación doctoral me centro en esta última opción, tratando de explicar el prejuicio cultural de futuros profesionales de la educación y haciendo derivar, a partir de esta explicación y del impacto que una estrategia pueda causar en términos de reducción de evaluaciones prejuiciosas, las competencias clave que contrarresten el sesgo, así como las metodologías idóneas para su adquisición.

En el título de la tesis se especifican dos tipos de constructos que me interesan particularmente en la explicación del prejuicio: la empatía y la Tríada Oscura. Esto no significa que no contemple otros factores explicativos en los estudios empíricos, pero he destacado estos porque poseen una especial relevancia por diferentes motivos. En primer lugar, la empatía ha sido puesta de relieve por algunos autores, como se revisará en el marco teórico, como el tercer pilar en la explicación del prejuicio después de dos actitudes ideológicas –el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social–. En mi investigación he comprobado esta afirmación, insertando esta variable en un modelo explicativo del prejuicio muy consistente y verificando sus efectos directos e indirectos sobre el prejuicio manifiesto y sobre el prejuicio sutil, pero además he manipulado la empatía en un experimento con objeto de comprobar su efecto reductor sobre ambas modalidades de prejuicio. Es decir, la empatía ha sido tanto medida como manipulada, tratando así de alcanzar conclusiones convergentes acerca de su impacto sobre el prejuicio. En el informe sobre los diferentes estudios se explicará más detalladamente en qué medida este tratamiento resulta innovador.

Por su parte, he incorporado la Tríada Oscura al título porque se trata de una tipología de personalidad aún escasamente explorada y cuyos efectos sobre el prejuicio no han sido confirmados en modelos que contemplen simultáneamente las actitudes ideológicas y la empatía. Mientras que la teoría de los Cinco Grandes Factores, que también es asumida empíricamente en uno de mis estudios, cuenta con un corpus prolífico de investigación, la teorización sobre la Tríada Oscura todavía no tiene un carácter robusto. Por otra parte, si la empatía representa el “socio bueno” de las competencias interculturales, la Tríada Oscura desempeña el papel de “enemigo malévolo”. En el título de la tesis he querido dar relevancia a estos roles antinómicos, que asimismo se hallan relacionados negativa y positivamente, respectivamente, con el prejuicio.

En cuanto a la estructura de este volumen, he seguido un esquema clásico que consta de cuatro grandes secciones. La primera de ellas contiene el marco teórico, desglosado en cinco núcleos conceptuales: 1) diversidad cultural, políticas y aproximación pedagógica; 2) prejuicio; 3) empatía; 4) Tríada Oscura; y 5) reducción del prejuicio. He tratado de que el discurso sea muy lineal y coherente. Parto de la realidad sociológica, de las políticas en materia de diversidad y de principios pedagógicos y, a continuación, me sumerjo ya en el universo conceptual de la psicología social, área desde la que fundamento la fase empírica de la tesis.

La segunda sección (aproximación empírica) se inicia con un capítulo de objetivos e hipótesis. En él se comienza haciendo una presentación en la que se diferencia la fase empírica de la investigación, de naturaleza psicosocial, de la fase normativa, de carácter pedagógico. Los cuatro capítulos siguientes de la sección corresponden al informe sobre los cuatro estudios empíricos de los que consta la primera fase. Los dos primeros se hallan dirigidos a la explicación del prejuicio; el tercero se encuentra asociado a la reducción de este; y el cuarto, de carácter complementario, se orienta a la mejora de la medida de la empatía, dada una limitación que en los estudios anteriores detecté en relación con el instrumento utilizado en el proceso de obtención de datos. Este último estudio ha sido publicado ya (doi: 10.7203/relieve.21.2.7841), presentándose el correspondiente artículo como indicio de calidad de la tesis.

En la tercera sección, que consta de dos capítulos, se elabora la discusión sobre cada uno de los estudios empíricos y se formulan las conclusiones generales, además de dar cumplimiento a la intencionalidad normativo-pedagógica de la tesis. Si en el primer capítulo de la tesis se redactaba una leve aproximación pedagógica, el último desarrolla las pautas educativas derivadas del entramado psicosocial empírico. En resumen, la

pedagogía inicia y cierra el informe de investigación, haciendo así patente la instrumentalización de la psicología social como ciencia de la educación al servicio de las normas pedagógicas.

La cuarta y última sección de la tesis posee un carácter documental, y en ella se recogen las 409 referencias utilizadas y los anexos. En estos se diferencian los índices de tablas y figuras de un anexo específicamente estadístico.

Una vez que he concretado la naturaleza distintiva de mi tesis, el problema de investigación, mi intencionalidad básica y la estructura del informe de investigación, voy a traer a colación, para finalizar esta introducción, un asunto relevante que no puede perderse de vista cuando hacemos alusión a la formación de futuros profesionales en instituciones universitarias, y es el de la responsabilidad social de estas. Las universidades en las que se forman quienes van a desempeñar profesiones de educación deben conciliar la misión asociada al progreso de los mercados con la de avance del conocimiento holístico, el pensamiento crítico y la ética ciudadana, y esto tiene que ser así si aceptamos el supuesto de que la institución universitaria forma parte de una sociedad más amplia a la que debe servir, sin tener que ceñirse exclusivamente a su componente de mercado. De este modo, por una parte, la universidad debe formar graduados socialmente responsables. En esta función encaja mi investigación, en la medida que las competencias interculturales que trato de fundamentar se hallan íntimamente asociadas a los aprendizajes éticos de la ciudadanía.

Por otra parte, la responsabilidad social debe ser un eje institucional que impregne la misión de la universidad. Particularmente, en relación con la respuesta que esta institución debe dar a la diversidad social y cultural, había que considerar diferentes frentes de actuación: la composición demográfica del personal y de los estudiantes; las

estrategias para promover la participación y el logro académico; la filosofía y política institucional en materia de diversidad; un claro liderazgo a favor de la inclusión y la equidad; el funcionamiento de servicios de apoyo a los estudiantes de los grupos protegidos; procesos de evaluación, investigación e innovación en inclusión y equidad; un currículum inclusivo; la formación del personal; un clima y cultura inclusiva que impregne la interacción y participación social y académica de todos los estudiantes y el personal de la institución; y la proyección de esta cultura inclusiva en la comunidad. En definitiva, todos estos elementos contribuirían a la configuración de una universidad inclusiva, que sería el marco ideal para formar a futuros profesionales de la educación que, a su vez, promuevan los aprendizajes inclusivos en las personas a las que sirvan. Esta aspiración forma parte de la tesis que presento.

Sección I
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Diversidad cultural, políticas y aproximación pedagógica

- 1.1. Base demográfica de la diversidad cultural
- 1.2. Políticas migratorias y de inclusión, y especificación educativa
- 1.3. La educación para la ciudadanía cosmopolita y la formación de educadores interculturales

Según se ha puesto de manifiesto en la introducción de esta tesis, el interés de nuestra investigación no se limita a proporcionar una explicación sobre el prejuicio o a evaluar la eficacia de una estrategia que reduce las actitudes prejuiciosas en los futuros educadores y educadoras, sino que se extiende, atendiendo a la naturaleza normativa de la pedagogía, al diseño de pautas que contribuyan a reducir prejuicios y a desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad en los educadores y educadoras en formación, que en futuro trabajarán en contextos pluriculturales. Con este fin último, en este primer capítulo del marco teórico nos aproximaremos a la realidad sociológica del multiculturalismo, a las políticas que se han articulado en torno a la inclusión y su proyección educativa, y al marco pedagógico de la educación para la ciudadanía cosmopolita y la formación de educadores interculturales.

1.1. Base demográfica de la diversidad cultural

Un rasgo característico de las sociedades actuales es la creciente diversidad cultural. La globalización, con sus espacios fuertemente intercomunicados, ha generado flujos trepidantes, entre los que se encuentran los de personas y, con ellas, los de las culturas a las que pertenecen, entendiendo por cultura “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (UNESCO, 2001, Preámbulo de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural).

Pues bien, los movimientos migratorios representan la principal causa de la diversidad cultural, si bien no debe olvidarse la existencia de sociedades autóctonas que

son intensamente multiculturales, como muchas de las existentes en África, América Latina o Asia. Fue en el siglo XX cuando se incrementó de manera extraordinaria la pluralidad cultural de numerosos contextos sociales en virtud de varios factores concurrentes (de naturaleza política como la descolonización, de índole económica como las diferencias de renta norte-sur, o de seguridad colectiva como los conflictos bélicos que promueven la huida de grandes masas de población que buscan territorios más seguros para vivir y trabajar). A estas causas habría que sumar los avances en el transporte y las comunicaciones, así como el crecimiento demográfico (ONU, 2015), especialmente en los Estados de los que parten las personas migradas.

Así, en este marco, Delors (1996) afirmaba hace 21 años que el número de personas que habitaban fuera de sus países de origen en el mundo era de 125 millones. Posteriormente, en el IV Foro Mundial sobre Migración y Desarrollo, celebrado en México durante el mes de noviembre del año 2010, se ponía de manifiesto que había más de 200 millones de personas desplazadas. En el IX Foro Mundial, celebrado en Bangladesh en 2016, se hacía referencia a 244 millones de migrantes, admitiéndose que las migraciones suponen no solo cambios demográficos, sino políticos, por lo que deben entenderse como un fenómeno transformativo, que completa y complementa la Agenda 2030 (ONU, 2016; véase también OCDE, 2017).

Las fluctuaciones de los movimientos migratorios y, por tanto, de la diversidad cultural, se han incrementado notablemente durante los últimos años. La crisis económica global frenó el incremento anual del número de personas migradas, pasando del 3% durante el periodo 2005-2010 al 1,9% en el quinquenio 2010-2015 (ONU, 2016). No obstante, la desaceleración de los movimientos migratorios con motivo de la crisis económica y financiera no supuso ningún tipo de proceso de homogeneización cultural

global, sino simplemente que la multiculturalidad no continuó creciendo al ritmo que lo venía haciendo en el mundo. El hecho es que las sociedades siguen siendo cada vez más plurales, y esta tendencia se mantendrá porque es previsible que la economía, la política y los fenómenos sociales de violencia colectiva que se hallan detrás de los movimientos de personas persistan.

Como sucede en otros territorios, en el caso concreto de España la inmigración se presenta durante las últimas dos décadas como un factor con importantes efectos en la composición demográfica del país. Al hacer una revisión acerca del número de personas extranjeras censadas en España, encontramos que en 1955 había alrededor de 66.000. Esta cifra casi se triplicó en 1981 con 180.000 y, tan solo 10 años más tarde, en 1991, se había vuelto a duplicar, situándose la población extranjera en 360.655. A partir de finales de los años 90, el crecimiento fue ya vertiginoso, y solo a partir del año 2011 la evolución de los datos de población extranjera en nuestro país comienza a experimentar una recesión. Así, a fecha de 1 de enero de 2017 la población extranjera era de 4.424.409, mientras que cinco años antes era de 5.236.030 con un saldo migratorio de -811.621 (INE, 2017). Tal como muestra la figura 1, la población extranjera presenta una curva en indiscutible descenso, pero se trata de una recesión transitoria como sugieren los datos de los dos últimos años, que apuntan al fin de la misma.

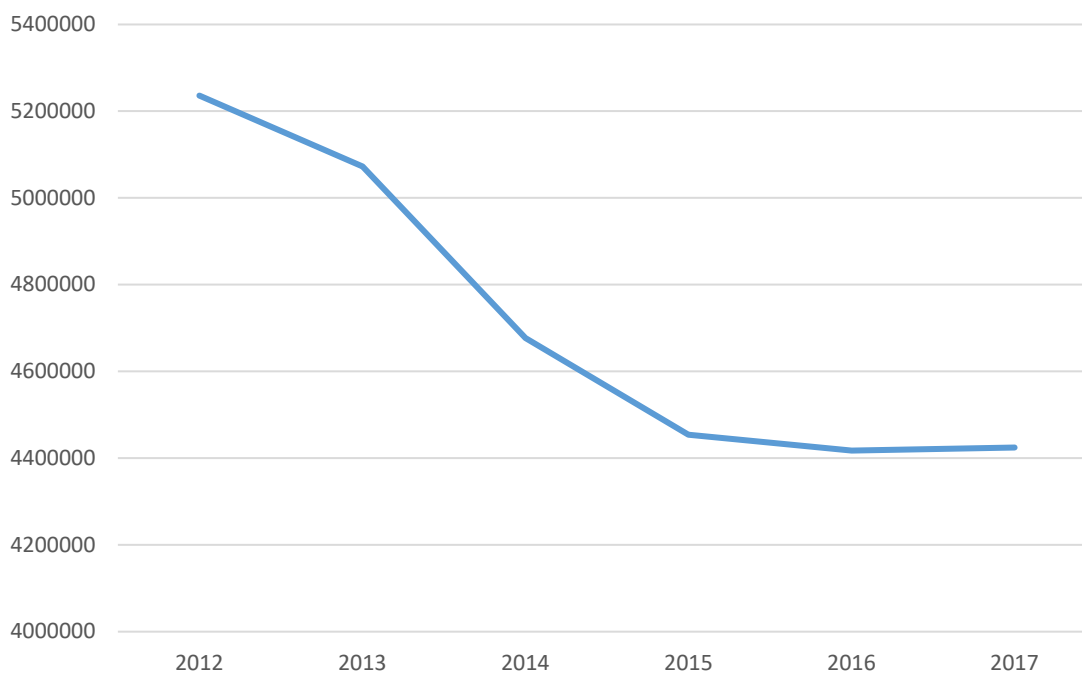


Figura 1. Evolución de la población extranjera residente en España (2012-2017).

Nota. Gráfico de elaboración propia a partir de los datos del INE (2017, p. 1). Los datos correspondientes a 2017 son provisionales.

La desaceleración de los movimientos migratorios, tal como quedan reflejada en las estadísticas, no se debe únicamente al descenso de la inmigración, sino a las nacionalizaciones. En este sentido, los datos consultados en Eurostat (2017) reflejan el descenso de personas extranjeras haciendo referencia al número de inmigrantes que adquirieron la nacionalidad española. Con fecha 1 de enero de 2015, España era el segundo país de la Unión Europea que registraba un mayor porcentaje de población extranjera que obtenía la nacionalidad del país de acogida (aproximadamente 114.400 personas, el 13,6% del total de la Unión Europea), solo superado por Italia. Esto implica que el pluriculturalismo que pueda venir indicado por el número de extranjeros residentes infraestima la diversidad realmente existente.

Por otra parte, paralelamente a la disminución del número de población inmigrante total en España se produjo durante el último quinquenio un volumen emigratorio considerable en la población española, alcanzando su pico en el año 2013, coincidiendo con los años más duros de la crisis económica. No obstante, en la figura 2 se puede observar que el saldo inmigración/emigración se ha revertido, siendo nuevamente favorable a la inmigración en el año 2016 (INE, 2017).

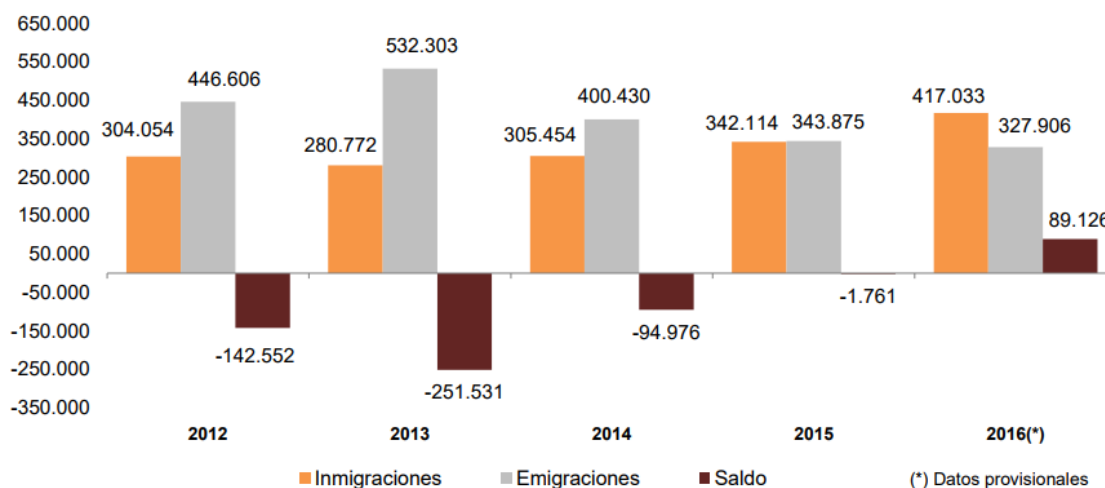


Figura 2. Evolución de la migración exterior de España por años (2012-2016) (INE, 2017, p. 6).

Nota. * Datos provisionales.

En Europa, a 1 de enero de 2016, el porcentaje total de extranjeros en la Unión Europea se encontraba por debajo del 5%, si bien eran ocho los países que sobrepasaban el 10% y diez más –entre ellos, España– los que superaban la media europea (véase figura 3). Concretamente, España es el octavo país de la Unión Europea que acoge entre sus residentes a un mayor porcentaje de no nacionales. Es decir, a pesar de la crisis económica, los últimos datos publicados siguen presentando a España como un país de

acogida (Eurostat, 2017), a pesar de la regresión de la inmigración durante el primer lustro de la presente década.

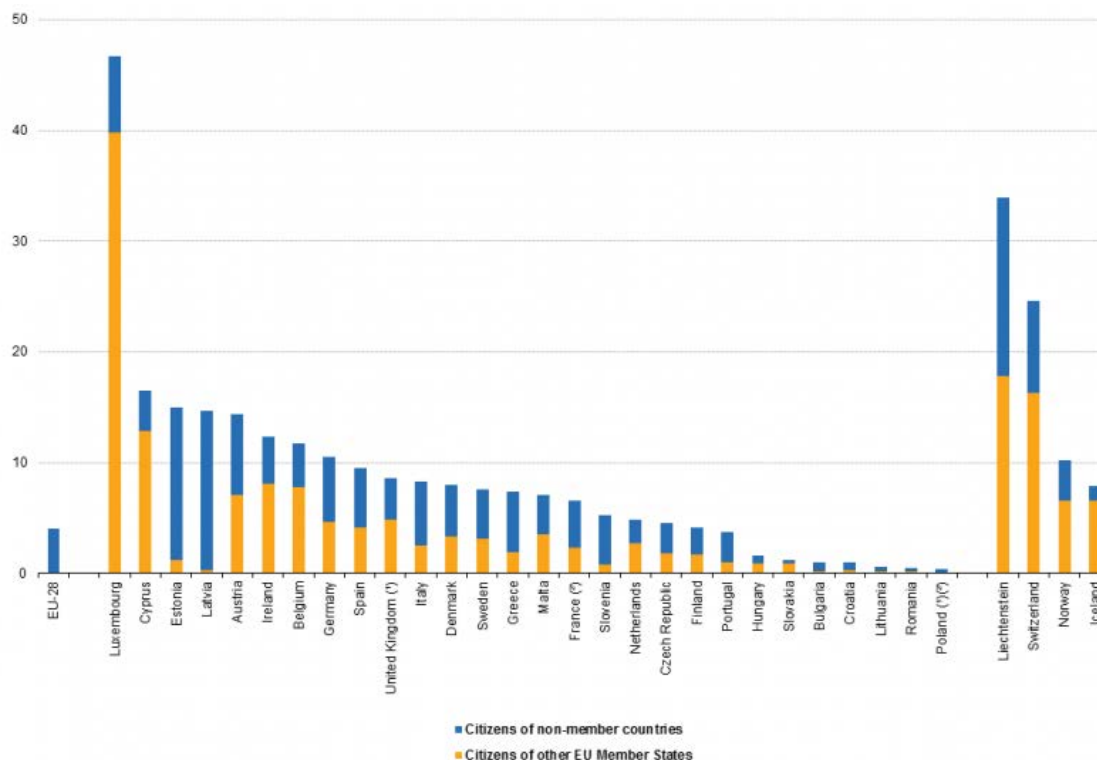


Figura 3. Porcentaje de no nacionales en la población residente (Eurostat, 2017).

Nota. Gráfico recuperado de [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_non-nationals_in_the_resident_population,_1_January_2016_\(%25\).png](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/File:Share_of_non-nationals_in_the_resident_population,_1_January_2016_(%25).png)

Además de la composición demográfica en la población general, el número de niños migrados en el sistema educativo nos puede dar un indicador preciso sobre el grado de multiculturalidad en los segmentos más jóvenes de la población. En lo que respecta al sistema educativo español, la población escolar de procedencia extranjera ha experimentado durante la última década una evolución semejante a la de la población no nacional (MECD, 2017), situándose durante el último curso académico en el 8,5% del total del alumnado escolarizado en el sistema no universitario. La oficina de estadísticas

del Ministerio de Educación nos ofrece en su último informe, titulado “Datos y Cifras. Curso Escolar 2017/2018”, una visión de conjunto de la última década, apreciándose una evolución demográfica paralela a la de la crisis económica, con una desaceleración de la pérdida de alumnado no nacional durante los últimos cursos académicos.

	Cursos			
	2006-07	2011-12	2015-16	2016-17
TOTAL	610.702	781.236	716.736	721.028
Enseñanzas de Régimen General	594.077	748.812	684.997	687.899
E. Infantil	104.207	144.369	148.718	145.747
E. Primaria	262.415	272.305	253.948	264.786
Educación Especial	2.205	3.955	4.166	3.752
ESO	169.490	215.386	170.399	164.857
Bachilleratos	25.120	46.448	46.439	45.084
Ciclos Formativos FP Básica	-	-	10.564	11.171
Ciclos Formativos FP Grado Medio	13.175	30.215	31.123	29.250
Ciclos Formativos FP Grado Superior	10.322	18.545	18.524	20.359
Programas de Cualificación Profesional Inicial ⁽¹⁾	7.143	17.589	23	-
Otros Programas Formativos	-	-	1.093	2.893
Enseñanzas de Régimen Especial	16.625	32.424	31.739	33.129

(1) En los cursos 2006-07 se incluye alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

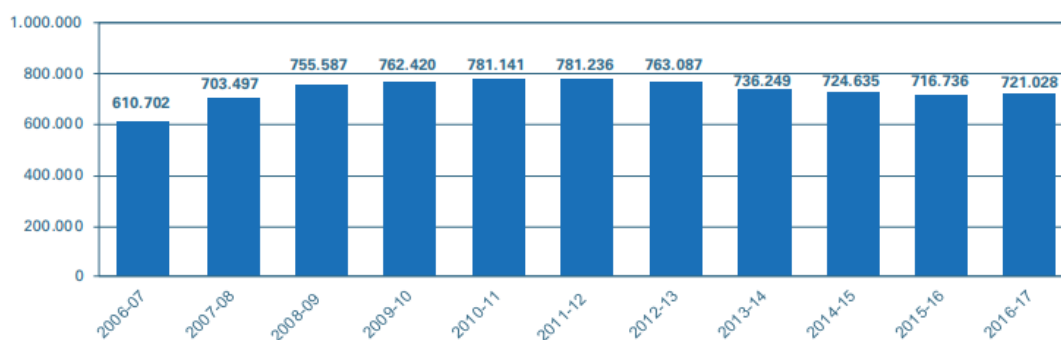


Figura 4. Evolución del alumnado extranjero en España durante la última década (MECD, 2017, p.8).

En definitiva, la pujanza de la diversidad cultural en la sociedad general tiene su reflejo en el sistema educativo, en el que se encuentra un porcentaje muy significativo de alumnado inmigrante al que el profesorado debe servir. Es evidente que este incremento de la pluralidad desborda el ámbito europeo, y se extiende a todas aquellas regiones en las que la estabilidad política y económica estimula la llegada de personas que huyen de

escenarios menos favorecidos. La situación actual asociada a esta variabilidad demográfica requiere de la atención política y de la adopción de medidas que garanticen los derechos de todos los ciudadanos y, particularmente, en lo que se refiere a nuestro interés investigador, el derecho a la educación.

1.2. Políticas migratorias y de inclusión, y su especificación educativa

Son ya abundantes las iniciativas de distintos organismos nacionales e internacionales que han desarrollado efemérides y agendas para luchar contra los fenómenos de discriminación social y cultural que con frecuencia se detectan en el escenario pluricultural con base en la composición demográfica a la que hemos hecho referencia. Entre ellas podemos enumerar varias de las que recoge la web de la ONU (2017), desde el Año Mundial de los refugiados en 1959 hasta el año Internacional de las Lenguas Indígenas (2019). Otras muchas se podrían citar en el marco de las campañas para concienciar y promover una cultura contra la intolerancia y cualquier tipo de discriminación, como lo son 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 Día internacional de la Eliminación de la Discriminación Racial (21 de marzo, desde 2007), el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008) y el Año Internacional de Acercamiento de las Culturas (2010).

Junto con las efemérides, diversas declaraciones y convenios internacionales promueven asimismo la preservación de las diferentes identidades culturales que conviven en un mismo espacio geográfico, percibiéndose como deseable la manifestación

de todas las expresiones culturales en su rica diversidad creativa, así como la renovación de estas mediante intercambios y cooperaciones. En referencia a este diálogo intercultural, la UNESCO y el Consejo de Europa han sido tal vez los dos organismos internacionales que en mayor medida lo han impulsado, refiriéndose asimismo al papel relevante de la educación en el mismo. Algunos de los documentos más significativos que han sido elaborados en el seno de estos organismos son los siguientes:

- Declaración Universal sobre Diversidad Cultural de la UNESCO (2001).
- Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).
- Declaración de Faro sobre la Estrategia del Consejo de Europa en pro del Diálogo Intercultural (2005).
- Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos (UNESCO, 2006).
- Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural del Consejo de Europa (2008).
- La Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro. Documento de referencia de la Conferencia Internacional de Educación (2008).
- Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación (UNESCO, 2009).
- Informe Mundial de la UNESCO Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural (2009).
- Recomendación del Consejo de Europa CM/Rec(2011)4 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre Educación para la Interdependencia Global y la Solidaridad.
- Debe citarse, por último, el Movimiento de Educación para Todos/as, que se inició en Jomtien (Tailandia) en 1990 y continuó en Dakar (Senegal) en 2000. En su última fase de desarrollo, en Incheon (Corea del Sur) se aprobó en 2015

la declaración para el periodo 2015-2030, que lleva por título “Educación 2030: Hacia una Educación Inclusiva y Equitativa de Calidad y un Aprendizaje a lo Largo de la Vida para Todos”.

En relación con la política en la Unión Europea, existe un compromiso para consolidar una regulación común en materia de inmigración desde el Tratado de Amsterdam, que entró en vigor en mayo de 1999. Desde entonces han sido numerosas las medidas adoptadas respecto al fenómeno migratorio que han insistido en la necesidad de la justicia y la integración para alcanzar la cohesión social, así como en algunas de sus implicaciones en materia de educación. De esta forma, en el Consejo Europeo de Sevilla 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. Por su parte, en el Consejo Europeo de Salónica de 2003 se hacía mención explícita a la educación como un ámbito transcendental para hacer realidad la integración de la población procedente de terceros países. En el Consejo Europeo de Bruselas de ese mismo año se hacía referencia a la prioridad que supone la integración de la población inmigrante. Posteriormente, en el Consejo de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en la educación y la formación, se consideraba la promoción de la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa como uno de sus cuatro objetivos estratégicos. Del Consejo de noviembre de 2009, acerca de a la inclusión de los niños y niñas inmigrantes, emanó un documento cuyo objetivo era el establecimiento de unos principios básicos comunes para la política de integración de los inmigrantes en la Unión Europea. En los últimos años, como se desprende del Consejo Europeo sobre migración celebrado el 20 de octubre de 2016, el acento se pone en la contención de los movimientos migratorios y la colaboración con los países de origen y tránsito, así como en el refuerzo

de las fronteras exteriores. Es decir, la perspectiva actual ha reforzado el proteccionismo en relación con posicionamientos anteriores.

En lo que concierne específicamente a la política educativa europea, citaremos tres documentos relevantes: el propio Tratado de Amsterdam, el Libro Blanco “Vivir juntos con igual dignidad”, y las “Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la educación y la formación”, aprobadas en el Consejo Europeo de abril de 2010. En el caso del Tratado, la educación y los sistemas de formación se presentan como decisivos en el fomento de la cohesión social, la ciudadanía activa y la realización personal. Asimismo, se afirma que los sistemas deben ser útiles para facilitar la función de promoción social y de lucha contra la pobreza, las desventajas sociales y la exclusión. En cuanto al segundo hito, en el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), el Consejo de Europa publicó el mencionado Libro Blanco en el que se advierte una firme intención de cambio dirigido hacia un modelo de convivencia basado en valores comunes, el respeto de un patrimonio compartido y la diversidad cultural. El principal reto consistiría en potenciar el diálogo intercultural, respecto al que habría que priorizar la adquisición de las competencias interculturales con objeto de contribuir al diálogo y la valoración de la diversidad. Por último, y respecto al Consejo Europeo de abril de 2010, cabe destacar el reconocimiento explícito que en sus conclusiones se hace de la dimensión social de la educación y la formación, mostrando una preocupación especial por la implantación de un enfoque inclusivo que llegue a convertir los centros educativos en auténticas comunidades de aprendizaje.

Estas pinceladas políticas proporcionan una imagen de la educación como un escenario en el que debe promoverse la convivencia y el diálogo entre personas y grupos socioculturales, haciéndose esto tanto con objetivos de cohesión como de valoración

mutua de las identidades que se atribuyen a los grupos que se relacionan cooperativamente. Pues bien, tanto el hecho sociológico de la diversidad cultural que hemos fundamentado demográficamente en el primer apartado del capítulo, como la aproximación político-ideológica de este apartado, contribuyen a la comprensión del marco pedagógico que presentaremos a continuación.

1.3. Educación para la ciudadanía cosmopolita y formación de educadores interculturales

Considerando el fenómeno del pluriculturalismo y la retórica política de la inclusión, la educación para la ciudadanía democrática e intercultural en un mundo diverso y cosmopolita se puede presentar como el espacio pedagógico desde el que se da una respuesta adecuada a las necesidades sociales y a las demandas políticas revisadas. Se trata, en definitiva, de una reacción pedagógica a la diversidad cultural, dirigida a impulsar la convivencia armónica y en paz. Álvarez y González (2013) caracterizan contextualizadamente esta respuesta en los siguientes términos:

Convivimos en un mismo planeta más de siete mil millones de seres humanos que compartimos problemas globales y que, en el nivel local, habitamos en espacios socioculturales diversos en los que nos encontramos expuestos a influjos externos de carácter político, ideológico, económico y cultural, que interactúan con los factores internos en el modelado de nuestro «destino» individual y colectivo. Pues bien, en este contexto, un requisito básico para la sostenibilidad social sería que todos los ciudadanos incorporásemos un acervo mínimo de competencias cívicas que nos permitieran vivir juntos en paz. Simultáneamente, la paz, que se construye

activa y participativamente, debe servirse de la comprensión mutua, el diálogo y la negociación colectiva entre quienes somos diferentes. Y es aquí donde la educación intercultural, con su carácter normativo, adquiere el formidable reto de contribuir al bienestar de todos los seres humanos en un mundo conectado, siempre desde la valoración de la diversidad cultural y la equidad social (Santos Rego, 2009) (p. 49).

Este enfoque da sentido a los objetivos planteados en esta investigación doctoral, orientada a hacer una aportación a la formación de educadores y educadoras en competencias relacionadas con la educación para la ciudadanía cosmopolita e intercultural. Dar un impulso a esta formación resulta del todo necesario, a pesar de la leve mejora de las capacidades docentes en el ámbito de la educación intercultural (Leiva, 2012). Los mismos educadores profesionales demandan formación teórico-técnica con el objeto de gestionar de manera eficaz la atención socioeducativa en entornos de diversidad cultural (López e Hinojosa, 2012), mientras que los centros educativos adoptan en ocasiones prácticas compensatorias, a pesar de defender explícitamente un enfoque inclusivo (Díez Gutiérrez, 2014). De hecho, se identifican elementos problemáticos y paradójicos en muchas prácticas educativas (Matencio-López, Molina-Saorín y Miralles-Martínez, 2015). Asimismo, se han detectado creencias docentes que no son compatibles con la aproximación inclusiva en educación, correspondiendo estas en parte a un modelo pluralista o incluso asimilacionista (Ocampo y Cid, 2012), lo que podría sugerir la necesidad de formar al profesorado en valores y actitudes más coherentes con el principio de inclusión en contextos de diversidad cultural (Álvarez, 2015; Gay, 2013). Muchas de estas limitaciones han sido identificadas en procesos de autoevaluación de centros en los que se usan instrumentos consolidados, como lo son el *Index for Inclusion* de Tony Booth y Mel Ainscow (2011), o la Guía INTER (Aguado Odina, 2006).

Esto no significa que muchos profesores no estén llevando a cabo buenas prácticas de educación intercultural en diversos sistemas educativos (Catarci y Fiorucci, 2015), aunque no se puede hablar de un proceso generalizado en este sentido. Aun así, existen diversos programas muy desarrollados en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural. Por ejemplo, la red de Escuelas Interculturales publicó en 2012 la obra titulada “Orientaciones para la práctica del Educación Intercultural” en la que se abordan temáticas como la educación inclusiva, la perspectiva de género, la resocialización del profesorado o las prácticas restaurativas, entre otras. De este mismo año es el “Cuaderno de Aula para el Aprendizaje Intercultural” (López Cuesta, 2012), en el que podemos encontrar, además del marco conceptual, propuestas didácticas relacionadas con las migraciones, la convivencia entre distintas culturas, la mujer y la interculturalidad, la diversidad cultural y afectivo-sexual, los derechos fundamentales y el aprendizaje ético-cívico. Posteriormente, Besalú, García, García y López (2014) han coordinado la obra “Aproximación al estado de la interculturalidad”, texto en el que además de analizar el estado de la cuestión y los principales progresos, errores y carencias en las políticas migratorias, se hacen interesantes aportaciones al modelo de escuela intercultural. Por su parte, el Ministerio de Empleo y Seguridad Social publicó en 2015 el informe de evaluación y seguimiento de su estrategia integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia en España. Entre las acciones que recoge, relacionadas con el ámbito específico de educación, destacan las llevadas a cabo por la Junta de Andalucía, como son el plan de prevención y control del absentismo escolar, el programa de gratuidad de libros de texto, el sistema andaluz de becas y ayudas al estudio, o los comedores escolares. También debe mencionarse la reanudación en 2014 del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA), así como las comunidades de aprendizaje como proyecto de

transformación socio-cultural de centros educativos y su entorno (70 centros), localizados en zonas con colectivos en riesgo de exclusión. Por último, destaca la regulación por parte de la administración andaluza de la aprobación por los centros escolares de un plan de acogida que incluye la enseñanza del castellano y la preservación de la cultura del país de origen. En dicho plan se encuentran implicados directamente 220 docentes.

Por otra parte, durante el año 2015 se desarrolló desde la Secretaría General de Inmigración y Emigración, coordinado por el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, el proyecto FRIDA sobre “Formación para la prevención y detección del racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas” (Antón, Aparicio, García y Migallón, 2015). Este proyecto se enmarca en el eje de educación de la “Estrategia Integral contra el racismo, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia”. A través de este proyecto se ha llegado a más de ciento setenta responsables de formación y de convivencia de las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Asimismo, se ha confeccionado un manual de apoyo y un tríptico con ideas clave sobre el racismo, la xenofobia, cómo educar en tolerancia y cómo prevenir y actuar ante los incidentes que se produzcan. El proyecto es fruto de la colaboración con el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y ha contado con la participación activa de todas las Comunidades Autónomas.

A pesar de estos programas, es posible que el hecho de que el enfoque inclusivo no se esté implementando de manera generalizada en ámbitos educativos de diversidad se deba a la escasa formación ofertada al profesorado, así como al carácter poco aplicado de la misma (Garreta y Llevot, 2003). Esto estaría pasando en países como España, pero también en otros muchos territorios. Por ejemplo, en Latinoamérica se demanda formación curricular, organizativa y de liderazgo para el profesorado con el fin de que

sus prácticas se ajusten a las necesidades de todo el alumnado, evitando cualquier forma de segregación (UNESCO, 2008). En relación precisamente con la prevención y eliminación de la discriminación, el sesgo intergrupar, del que forman parte los prejuicios, se configura en las sociedades democráticas como un fenómeno contra el que se debe luchar y para el que se tiene que formar a los educadores profesionales (Álvarez y Batanaz, 2007; González, Álvarez y Fernández, 2012).

En este marco, reiteramos el reto de la educación intercultural en relación con el equilibrio que debe preservar entre la necesidad de cohesión social y el respeto a la diversidad cultural (Banks, 2016), y aquí se erige de nuevo la formación del profesorado como una exigencia sin la que no puede progresar la educación para la ciudadanía democrática e intercultural. Se trataría de avanzar hacia una educación cosmopolita (Santos Rego, 2013) y solidaria (Consejo de Europa, 2011) que incluya la adquisición de la competencia intercultural de todos los ciudadanos (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard y Philoppou, 2013; Perry y Southwell, 2011).

CAPÍTULO 2

Psicología del prejuicio: concepto, desarrollo y funcionalidad

- 2.1. El concepto de prejuicio
- 2.2. ¿Cómo surgen y se mantienen los prejuicios?
- 2.3. La personalidad y la ideología en la explicación del prejuicio: modelo de proceso dual
- 2.4. La activación y aplicación de prejuicios

2.1. El concepto de prejuicio

El concepto más habitual que en la literatura psicosocial se ha manejado sobre el prejuicio se refiere a la dimensión afectiva o emocional de un constructo más amplio, como lo es el de sesgo intergrupales. El mismo Gordon Allport (1954), en su obra clásica “La naturaleza del prejuicio”, argumentó que en ocasiones las respuestas emocionales hacia otros preceden a los juicios cognitivos. En el significado del término “prejuicio” queda implicado, por tanto, el tono evaluativo o reacción emocional de una persona hacia determinado grupo, o bien hacia cualquier miembro de un exogrupo por el hecho de su pertenencia grupal (Amodio y Devine, 2006; Blair, 2001; Crandall y Eshleman, 2003; Schneider, 2004). Como afirman Dixon y Levine (2012), “el prejuicio ha sido definido como un tipo de respuesta afectiva genérica hacia miembros de otros grupos, que varía en intensidad de menor a mayor y es en la práctica definida por su valencia negativa” (p. 10). A causa precisamente de este carácter habitualmente negativo, el prejuicio puede tener efectos comportamentales en términos de discriminación (Allport, 1954).

Otro significado que se atribuye habitualmente al concepto de prejuicio es el de actitud. Las actitudes se desglosan en tres componentes (cognitivo, afectivo y comportamental), por lo que esta acepción de prejuicio es más amplia que la que señalábamos anteriormente, que se ceñía al plano afectivo. Podría ser más adecuado diferenciar los tres componentes de la actitud, etiquetando cada uno de ellos con los términos que se asocian al fenómeno del sesgo intergrupales: los estereotipos se identificarían con el componente cognitivo; los prejuicios lo harían con la dimensión afectiva; y la discriminación se referiría al plano comportamental. Estos tres elementos se encuentran interrelacionados, aunque la asociación empírica entre ellos no sea intensa (Dovidio, Brigham, Johnson y Gaertner, 1996; Kite y Whitley, 2016; Stangor, 2009;

véase también el metaanálisis de Schutz y Six, 1996), dado que hay variables que inhiben, explícita o automáticamente, sus efectos mutuos. En todo caso, el prejuicio es un predictor más eficaz de la conducta discriminatoria que el estereotipo (Fiske, 2000; Fiske y Taylor, 2013). Además, tanto el contacto intergrupar positivo como el negativo predicen las reacciones emocionales de prejuicio; si bien solo el contacto negativo anticipa las reacciones cognitivas sesgadas (Aberson, 2015). Por otra parte, son diferentes las variables que predicen los estereotipos y los prejuicios. Por ejemplo, la necesidad personal de estructura predice el estereotipo, mientras que el autoritarismo de derechas anticipa el prejuicio (Newheiser y Dovidio, 2012).

El prejuicio, por tanto, se asociaría en primer lugar al estereotipo en cuanto que este es una estructura cognitiva que los seres humanos utilizamos para categorizar a los demás (Macrae y Bodenhausen, 2000). El contenido de esta estructura estaría constituido por la asociación de una categoría social con atributos, de tal forma que cuando una persona es identificada como perteneciente a determinado grupo, se le asignan automáticamente los atributos que el estereotipo anticipa como propios de ese grupo (Schneider, 2004). Esta adjudicación automática se justificaría en el plano consciente de diversas formas, de tal modo que el estereotipo puede llegar a comprenderse como una racionalización de una actitud prejuiciosa. No obstante, el asunto de las relaciones causales entre estereotipos y prejuicios no está aclarado en la literatura, siendo lo más probable que interactúen permanentemente en función de las características individuales y contextuales.

Desde el concepto señalado, se puede afirmar que el estereotipo contiene una teoría implícita de personalidad en la que se vinculan entre sí los rasgos que se atribuyen a un grupo social. Puesto que no se asignan todos los rasgos de la teoría a los mismos

grupos, habría que matizar la afirmación anterior y entender cada estereotipo como una especie de subteoría implícita en la que se interrelacionan algunos de los atributos de la teoría más amplia para ser asignados a un grupo específico.

Asimismo, debe tenerse en cuenta el contexto, que es un determinante relevante de la subteoría que en cada caso se active (Eagly, 2004; Cottrell y Neuberg, 2005; Ma, Correll y Wittenbrink, 2016; Murphy y Wallton, 2013; Schneider, 2004). Así, una persona racista norteamericana de raza blanca puede reaccionar afectivamente de manera negativa ante una persona de color que deambula por la calle de un barrio marginal de una ciudad, pero su reacción puede ser, sin embargo, muy positiva cuando asiste como espectador a un partido de baloncesto en el que disfruta observando la destreza de las estrellas de su equipo –la mayor parte de ellas, de raza negra–.

Tanto las teorías implícitas de personalidad como los estereotipos y las evaluaciones prejuiciosas se pueden interiorizar durante el proceso de socialización, en el que operan mecanismos de imitación y de observación mediante los que se aprenden tanto las cogniciones como las reacciones afectivas (Levy y Hughes, 2009). Por otra parte, la constatación de la existencia de los sesgos intergrupales en la infancia se ha llevado a cabo desde diferentes paradigmas de investigación (Bigler y Patterson, 2017).

Una dimensión bipolar en el estudio del prejuicio y del estereotipo se refiere al grado explícito o implícito de estos fenómenos, ya que en la literatura se ha comprobado que los niveles implícito y explícito no responden a un constructo unívoco (Álvarez, 2005; Amodio y Devine, 2006; Durrheim, 2012), por lo que la correlación entre ambos es nula o bien se caracteriza por un tamaño muy reducido del efecto. Además, se trata de sesgos que predicen conductas diferentes. Particularmente, el prejuicio automático pertenecería a la categoría más genérica de las actitudes implícitas, que ha recibido una

amplia atención en la investigación psicosocial (Blair, Dasgupta y Glaser, 2015) e incluso alguna incursión filosófica (Baston y Vosgerau, 2016). En cambio, a diferencia del prejuicio y del estereotipo, las manifestaciones comportamentales a través de las que se puede expresar la discriminación serían siempre explícitas.

En relación con esta diferenciación, es habitual que lo que se manifieste en la actualidad sean formas semiocultas de prejuicio. Es decir, cuando la evaluación se transfiere a la conducta, los mecanismos automáticos de inhibición de las tendencias conductuales no permiten que el comportamiento sea de rechazo claro y directo de la persona perteneciente al grupo estereotipado, sino que sus manifestaciones son más indirectas o complejas. Conceptos como racismo moderno o simbólico fueron sustituyendo hace casi cuatro décadas al término genérico de racismo para expresar estas nuevas formas de prejuicio (McConahay, Hardee y Batts, 1981; Sears, Hensler y Speer, 1979).

Sea cual fuere el tipo de manifestación del prejuicio, lo cierto es que este puede caracterizarse por su amplia difusión en el espacio y en el tiempo, y por su naturaleza compleja (Scheepers, Ellemers y Derks, 2013). Estos rasgos son los que explican el extenso programa de investigación en torno al prejuicio durante las últimas seis décadas. Aunque se podrían dar diversos indicadores sobre la amplitud de este campo de estudio, una búsqueda en Google Académico con los términos “Psychology and prejudice”, llevada a cabo en septiembre de 2017, arrojó 607.000 resultados (1.530.000 si el término de búsqueda es únicamente “prejudice”), lo que da una idea sobre el elevado interés que despierta este campo de indagación. Otra búsqueda más restrictiva, realizada en la Web of Science (WOS), arrojó 49.436 resultados cuando se introdujo el término “prejudic*” en el campo “Tema” –40.142 de estos en áreas de investigación de las Ciencias Sociales

y, concretamente, 32.156 en el ámbito de la Psicología–, lo que supera los 2.000 estudios por año durante la última década, únicamente considerando las revistas analizadas en WOS. Otros resultados y conclusiones alcanzados hasta ahora sobre la conceptualización y caracterización del prejuicio pueden hallarse en los manuales y revisiones teóricas publicadas durante los últimos años (Bodenhausen y Richeson, 2010; Brown, 2010; Dixon y Levine, 2012; Dovidio y Gaertner, 2010; Dovidio, Hewstone, Glick y Esses, 2010a; Kite y Whitley, 2016; Schneider, 2004; Sibley y Barlow, 2016; Stangor, 2009; Stangor y Crandall, 2013; Tileaga, 2016).

La complejidad del fenómeno aconseja, sin embargo, la continuidad de la investigación sobre el mismo, profundizando en la integración de los modelos teóricos que se han ido elaborando, así como robusteciendo la teorización desde las aproximaciones neuropsicológicas y psicofisiológicas. Estos últimos enfoques han cobrado fuerza al manifestarse los prejuicios, como ya se ha mencionado, en modos menos visibles, al menos en las sociedades occidentales, por lo que se intenta sacar a la luz los mecanismos del cerebro social que se hallan en la base del origen del sesgo y de su influencia sobre la conducta (Amodio, 2014) (figura 5).

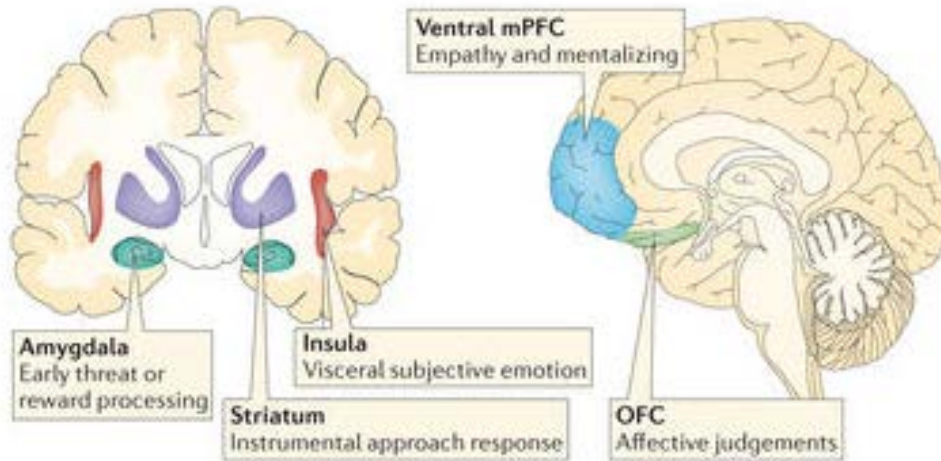


Figura 5. Estructuras neurales que subyacen a los componentes de la respuesta prejuiciosa (Amodio, 2014).

Nota. Recuperado de <http://www.nature.com/nrn/journal/v15/n10/abs/nrn3800.html?foxtrotcallback=true>

2.2. ¿Cómo surgen y se mantienen los prejuicios?

Existen teorías genéricas que son clásicas en la explicación del origen y la perpetuación en el tiempo del prejuicio. Algunas muy relevantes son las de la personalidad autoritaria de Adorno y la hipótesis del contacto de Allport, que han evolucionado en modos diversos (Pettigrew, 2016). Los predictores básicos de estas teorías, junto con otros asimismo significativos, han sido evaluados conjuntamente en algunos modelos (véase el de Pettigrew, 2016, en la figura 6). No obstante, tal vez resulten más operativos como mecanismos explicativos determinados procesos cognitivos y motivacionales que han ido desvelándose durante las últimas décadas, y que sirven tanto para comprender la génesis como el mantenimiento de las evaluaciones prejuiciosas.

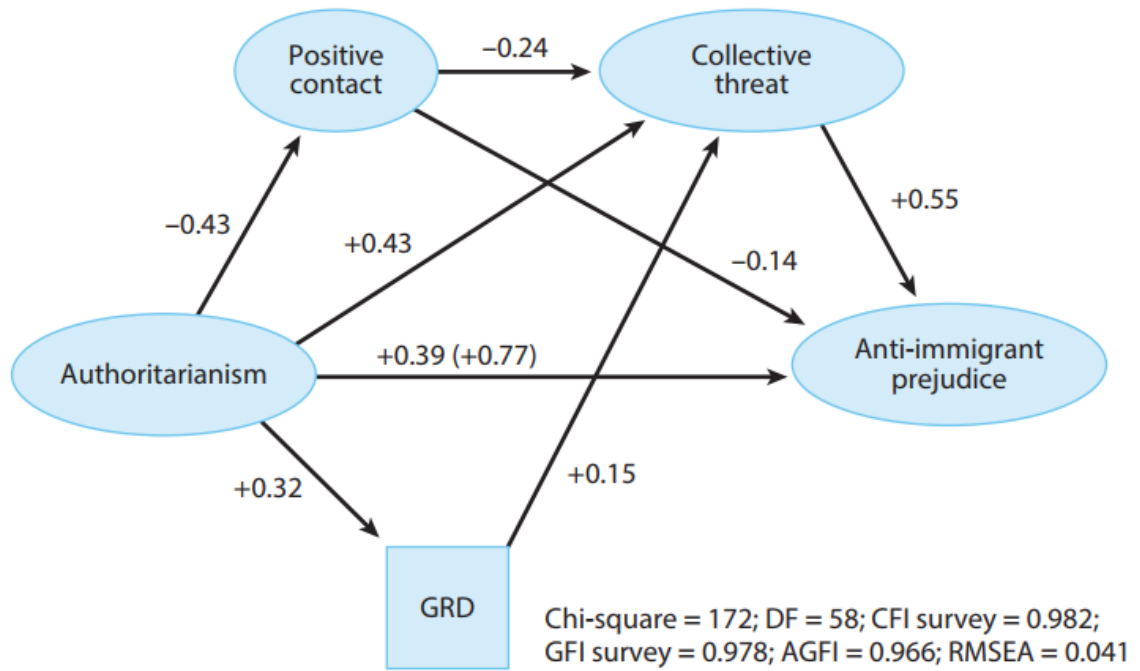


Figura 6. Cuatro predictores básicos del prejuicio: privación relativa grupal (GRD), autoritarismo, contacto positivo, amenaza colectiva (Pettigrew, 2016, p. 16).

Nota. Recuperado de <http://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-psych-122414-033327>

Es difícil, no obstante, separar el prejuicio del estereotipo cuando se intenta teorizar sobre cómo surgen y se perpetúan ambos fenómenos, de tal modo que se suele hacer referencia a procesos conjuntos. Así, no es sencillo comprender las reacciones evaluativas sin entender la necesidad que tenemos los seres humanos de reducir la complejidad de nuestro entorno mediante el uso de categorías. Estas hacen alusión fundamentalmente a los estereotipos, pero el hecho de necesitar el agrupamiento de estímulos equivalentes para gestionar cognitivamente el ambiente de una manera más adecuada, que es un procedimiento muy económico o rentable desde el punto de vista cognitivo, no se puede desligar de la evaluación del objeto –de hecho, la categoría es el objeto que se evalúa–. Lo mismo sucede con el clásico error fundamental de atribución de Ross (1977), que pone de manifiesto la tendencia a vincular la conducta a sus

protagonistas, y no tanto a los factores contextuales. Se trata de un sesgo vinculado a la distinción que hacía Heider (1958) entre causas situacionales y personales, y la tendencia de los seres humanos a percibir cierta unidad entre las conductas y las causas personales. Este tipo de mecanismos se encuentran en la base de la evaluación en la medida en que construyen la diana de la misma, siendo muy frecuentes y permitiendo una veloz toma de decisiones (Stangor, 2009).

En el caso del prejuicio hacia grupos de los que no se posee demasiada información, la categorización o generalización, así como la atribución disposicional, son aún más frecuentes y automáticas. Las personas, si no disponen de información individual, recurren a su memoria semántica para rescatar los datos o información que necesitan en cada contexto para formar una impresión o emitir cualquier tipo de juicio sobre el miembro exogrupal. Además, se sabe que quienes pertenecen a un grupo externo son más responsabilizados de sus conductas que aquellas personas con las que se comparte la identidad grupal (Uhlmann, Brescoll y Machery, 2010), enfatizándose aún más esta tendencia perceptiva cuando los comportamientos explicados son de valencia negativa. Si se trata de comportamientos deseables, la tendencia dominante sería la de buscar causas situacionales de las acciones protagonizadas por las personas externas al propio grupo. A esta diferencia provocada por el tono positivo o negativo de las conductas se la denominó “error final de atribución” (Pettigrew, 1979), siendo más probable que este tipo de sesgo se desencadene cuando ya hay una trayectoria de conflicto intergrupalo (por ejemplo, el yihadismo islámico se halla asociado al refuerzo de los prejuicios hacia los musulmanes en Occidente durante la última década y media, particularmente a partir de los atentados de las torres gemelas de Nueva York en septiembre de 2001, a los que luego le siguieron cruentos ataques en grandes urbes europeas, como fueron los de Londres, Madrid, Niza, Bruselas, Berlín, Estambul o Barcelona).

En la base del origen y del mantenimiento del prejuicio también identificaríamos la tendencia cognitiva a exagerar la asociación entre estímulos salientes (por ejemplo, un grupo minoritario y una conducta negativa). Se trata de un sesgo identificado por Hamilton y Gifford (1976) y denominado “correlación ilusoria”, cuyos efectos fueron metaanalizados por Mullen y Johnson (1990; véase también Spears y Stroebe, 2015). Asimismo, se sabe que normalmente percibimos una invarianza mayor en un grupo externo que en nuestro grupo de pertenencia, y esto sucede posiblemente a causa de la escasa información individual que tenemos sobre los exogrupos y sus miembros, que contrasta con la abundancia informativa acerca del endogrupo (Hamilton, Sherman, Crump y Spencer-Rodgers, 2009). La falta de información se asocia en buena parte al contacto reducido con los miembros de grupos externos, de tal modo que la tendencia contraria se halla vinculada a la reducción del prejuicio (Pettigrew, 2016).

Por último, la intensidad de la categorización como miembro de un grupo puede asociarse al prejuicio hacia personas pertenecientes a otros grupos, de tal forma que cuanto mayor sea la identidad endogrupal, más intenso será el prejuicio (Sassenberg y Wieber, 2005; Verkuyten et al., 1999; véase también Kaiser y Spalding, 2013). Este tipo de resultado también se ha encontrado en estudiantes españoles de educación secundaria. Gómez-Berrocal y Navas (2000) hallaron una asociación estadísticamente significativa entre la intensidad de la identidad en el grupo poblacional mayoritario por una parte y, por otra, el prejuicio hacia el colectivo gitano y la distancia social anticipada en relación con este. Este tipo de mecanismos contribuyen a explicar en parte el conflicto que se genera en las sociedades modernas cuando se incrementa su diversidad a causa de los movimientos migratorios (Licata, Sánchez-Mazas y Green, 2011). Es decir, cuando aumenta la diversidad y se reduce la cuota demográfica del grupo mayoritario, es más

probable que se perciba una amenaza y se eleve la identificación endogrupal en dicho grupo, con el consiguiente distanciamiento con respecto a los exogrupos.

Existen otras variables que marcan diferencias individuales, tanto en la intensidad del prejuicio como en su permanencia. Así, hay personas que poseen creencias entitativas o del ser, según las cuales las características individuales son muy estables. Este tipo de cogniciones condicionan el mantenimiento de sus redes conceptuales (e.g., los estereotipos y sus evaluaciones asociadas o prejuicios), de tal forma que, en el ámbito del prejuicio, es muy difícil que quienes poseen este tipo de creencias reduzcan sus prejuicios (Hong et al., 2004).

Hasta aquí hemos ofrecido algunas perspectivas de tipo cognitivo sobre el origen y mantenimiento de los estereotipos, pero también existen otras teorizaciones de tipo motivacional. Entre estas se hallan aquellas que encuentran en los motivos de protección del yo o sí-mismo la principal fuente explicativa del prejuicio. Elaborando y aplicando prejuicios, las personas protegerían e impulsarían su autoestima (Blair, 2002; Crocker y García, 2009; de Vries, 2003; Verkuyten, 1996). Esto sucedería especialmente si el perceptor ve amenazada su autoestima. En este tipo de contexto, las reacciones evaluativas de tipo negativo sobre grupos externos o miembros de estos grupos pueden contribuir al mantenimiento de la propia estima o incluso a aumentarla. Además, para que esto suceda no es necesario que la amenaza de la autoestima provenga de miembros del grupo perjudicado. Por ejemplo, en el experimento de Castano (2004), bastó la activación implícita de la idea de la muerte en los participantes para que estos evaluaran peor al grupo externo. Por el contrario, una autoestima positiva favorece la reducción del prejuicio (Galinsky y Ku, 2004), como también lo hacen las metas igualitarias que las personas interiorizan y que son capaces de inhibir la aplicación automática de las

reacciones emocionales negativas hacia exogrupos (Álvarez, 2005), e incluso de oponerse explícitamente con asertividad a cualquier expresión de sesgo intergrupar (Schmader, Croft, Scarnier, Lickel y Mendes, 2012).

Por otra parte, la identidad social interactuaría con la autoestima y el prejuicio. Un fuerte sentimiento de pertenencia a un grupo favorece la autoestima. Este fenómeno puede reducir, por una parte, el prejuicio al fortalecer la autoestima, pero por otra puede incrementarlo al distanciar al endogrupo del exogrupo. Otros factores como la historia de conflicto intergrupar, el contexto normativo o diferencias individuales asociadas a autoritarismo o dominancia social dirimirían hacia qué lado se incline la balanza –incremento o reducción del prejuicio– (Álvarez, González y Fernández, 2012). En general, es necesario integrar en mayor medida los factores relacionados con la persona y los asociados a la situación, así como la interacción entre ambos, para comprender mejor la complejidad que tiene la funcionalidad del prejuicio (Hodson y Dhont, 2015).

Pero además, la activación y aplicación de prejuicios puede conducir al refuerzo de la identidad grupal y, a su vez, a incrementar la autoestima. Esto puede suceder, por ejemplo, cuando se percibe que el endogrupo es amenazado por el exogrupo. Así, la anticipación de un efecto demográfico negativo (i.e., que los miembros de un exogrupo actualmente minoritario superarían en número, en el futuro, a los miembros del endogrupo) condiciona sentimientos negativos hacia las minorías étnicas y una mayor simpatía por el endogrupo (Outten, Schmitt, Miller y García, 2012), así como sesgos intergrupales implícitos y explícitos hacia minorías raciales y étnicas (Craig y Richeson, 2014). Por su parte, Danbold y Huo (2015) mostraron que los miembros mayoritarios apoyaban menos la diversidad cuando anticipaban dicho efecto demográfico. No obstante, también se ha evidenciado que quienes pertenecen al grupo dominante pueden

llegar a sentirse amenazados ante la previsión de que se favorezca la diversidad en un contexto laboral (Dover, Major y Kaiser, 2016), o ante la mera expectativa de progreso del grupo racial minoritario (Wilkins, Hirsch, Kaiser e Inkles, 2016). Por su parte, en el ámbito de la investigación sobre el prejuicio religioso, se ha demostrado que quienes sienten amenazados sus valores informan sobre sentimientos más negativos hacia los ateos, así como una intención más firme de discriminarlos (Cook, Cottrell y Webster, 2015). Este tipo de resultados confirman que el prejuicio se puede contemplar tanto como un efecto de la identidad grupal, como un modo de fortalecer esta. Estas predicciones se derivan de la Teoría de la Identidad Social de Tajfel (Tajfel y Turner, 1979; véase revisión en Hogg, 2016).

Por otra parte, el estado emocional, más allá de la evaluación de uno mismo, puede propiciar la activación o inhibición de un estereotipo o prejuicio. El mero hecho de encontrarse satisfecho o feliz puede evitar la activación de sesgos intergrupales (Ferguson, 2007; Ric, 2004).

Los mecanismos cognitivos y motivacionales a los que hemos hecho referencia no actúan de manera aislada, sino que interactúan entre sí, respondiendo a motivaciones semejantes (Bodenhausen, Todd y Richeson, 2009). En resumen, el mantenimiento del sesgo se atribuiría a cuatro tipos de factores básicos (Dovidio, Hewstone, Glick y Esses, 2010b): 1) personalidad y diferencias individuales; 2) conflicto intergrupal; 3) categorización social; y 4) identidad social. Las variables más relevantes asociadas a la primera categoría se revisarán en el próximo apartado.

Si pasamos del nivel de análisis interpersonal al social, los prejuicios serían contemplados como medios de regulación o control. Esta sería la perspectiva de la Teoría de Justificación del Sistema de Jost (2001; Jost y Banaji, 1994). El sesgo endogrupal

asumiría así una función ideológica, desempeñando un rol importante en el mantenimiento del estatus del grupo dominante y en la justificación de las diferencias de poder entre los grupos. La creencia de que el sistema es justo llegaría a ser interiorizada incluso por los miembros de los grupos que no detentan el poder y que, en definitiva, se encuentran en una situación de desigualdad (Dasgupta, 2004; Hamilton et al., 2009; Jost et al., 2002). De esta manera, se perpetúa el *statu quo* que legitima la ausencia de equidad. Además de esta teoría de John Jost, se han propuesto otras que constan de algunos supuestos comunes (véase revisión en Crandall y Eshleman, 2003), como el darwinismo social y el enfoque sociofuncional (Cottrell y Neuberg, 2005). Por su parte, Costa-Lopes, Dovidio, Pereira y Jost (2013) mencionan, además del enfoque de justificación del sistema, el racismo aversivo y la teoría de la dominancia social.

Dicho lo anterior, el hecho de que los miembros de algunos grupos minoritarios lleguen a autodevaluarse no significa que en otros grupos minoritarios no se desarrollen estereotipos y prejuicios hacia el grupo mayoritario. Este sería un fenómeno reactivo cuya motivación podría estar relacionada con la expectativa de ser discriminado por los miembros del grupo dominante.

En general, la psicología ha contemplado el prejuicio como un proceso intrapsíquico, mientras que la sociología se ha centrado más en sus funciones grupales. No obstante, desde ambas disciplinas se ha reconocido la importancia de la influencia de los grupos y de las identidades colectivas sobre las relaciones intergrupales (Dovidio et al., 2010b; Pratto, Henkel y Lee, 2013). Además, desde la aproximación sociocultural se ha puesto de relieve cómo los agentes institucionales y socioculturales contribuyen al mantenimiento y a la incentivación de los sesgos intergrupales y las desigualdades. Cuando desde los discursos políticos, los marcos normativos y las prácticas de poder se

legítima la desigualdad, la discriminación crece exponencialmente al ser justificada y normalizada desde estas instancias reguladoras de la vida social. En todo caso, como afirma Tileaga (2016), los psicólogos sociales no han estado demasiado interesados en plantear una crítica cultural del prejuicio como fenómeno sociocultural que tiene su origen en las organizaciones sociales, culturales y políticas.

En definitiva, los miles de estudios llevados a cabo durante el último siglo acerca del prejuicio están relacionados con teorías cognitivas y con teorías motivacionales, así como con conceptualizaciones psicológicas y psicosociales, y con marcos socioculturales. El conjunto de estas aproximaciones teóricas se puede revisar en la literatura publicada durante la última década y media (e.g., Blaine, 2007; Bodenhausen y Richeson, 2010; Brown, 2010; Dixon y Levine, 2012; Dovidio y Gaertner, 2010; Dovidio, Hewstone, Glick y Esses, 2010a; Kite y Whitley, 2016; Schneider, 2004; Sibley y Barlow, 2016; Stangor, 2009; Stangor y Crandall, 2013; Tileaga, 2016).

Tampoco de la revisión de la teorización sobre el mantenimiento del prejuicio debe deducirse que se trate de un fenómeno “natural”, inscrito en los genes, que consta de procesos cognitivos y motivacionales que son consustanciales al ser humano. Es un hecho que las representaciones y actitudes hacia los grupos externos han evolucionado enormemente a lo largo de la historia, lo que implica que las mentalidades, ideologías y valores no son estáticos y, por lo tanto, existe un componente sociocultural que desborda el meramente genético (Reynolds, Haslam y Turner, 2012).

2.3. La personalidad y la ideología en la explicación del prejuicio: modelo de proceso dual

El autoritarismo de derechas (RWA) (Altemeyer, 1981) y la orientación de dominancia social (SDO) (Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle, 1994) se han configurado como dos de los predictores más potentes del prejuicio generalizado (Allport, 1954). Sin embargo, este concepto único de prejuicio ha sido retado por los estudios asociados al Modelo Cognitivo-motivacional de Proceso Dual de Duckitt (2001) (véanse revisiones en Duckitt y Sibley, 2010, 2017). Según esta aproximación, RWA y SDO serían vectores actitudinales que median el impacto de la personalidad y de determinadas características del contexto sobre el prejuicio. Concretamente, RWA, pero no SDO, predeciría el prejuicio hacia grupos percibidos como peligrosos, mientras que SDO, pero no RWA, sería predictiva del prejuicio hacia colectivos subordinados o devaluados socialmente. Por otra parte, tanto el autoritarismo como la dominancia anticiparían el prejuicio hacia grupos percibidos al mismo tiempo como amenazantes y subordinados (es decir, disidentes). Por tanto, según el Modelo de Proceso Dual, RWA y SDO predicen el prejuicio hacia diferentes grupos sociales en función de distintas percepciones que se relacionan con la amenaza y la competición, respectivamente (Duckitt, 2006). Es decir, ni el prejuicio ni las actitudes sociopolíticas tendrían un carácter unidimensional.

En el debate sobre si RWA y SDO son rasgos de personalidad o actitudes, ha dominado esta última posición, confirmándose estos como atributos que se hallan en función de la propia experiencia situacional. Así, Duckitt y Sibley (2010), después de revisar algunos estudios que han utilizado modelos de ecuaciones estructurales o análisis mediacional, concluyeron que el ajuste a los datos es mejor si el autoritarismo y la dominancia se conceptúan como actitudes que pueden recibir el influjo de la personalidad

y los valores. A su vez, RWA y SDO ejercerían efectos sobre el prejuicio. En esta misma línea, Perry y Sibley (2012) comprobaron que estas actitudes ideológicas reciben el efecto de la personalidad, pudiendo caracterizarse como variables cognitivo-motivacionales condicionadas por factores de personalidad: las personas que puntúan bajo en amabilidad se situarían en niveles altos de SDO, mientras que quienes puntúan bajo en apertura se situarían en niveles elevados de RWA. En algunos estudios, estas actitudes han recibido los efectos indirectos de la personalidad a través de las cosmovisiones sociales (Sibley y Duckitt, 2013).

En el Modelo de Proceso Dual se incluyen también los contextos grupales y sociales en los que se desarrollan y socializan las personas (Duckitt y Sibley, 2010, 2017), identificándose aquí factores micro y macrocontextuales. Tanto estos contextos como la personalidad influirían sobre las cosmovisiones, valores y metas motivacionales asociadas a la percepción de amenaza y peligro, o bien a la del mundo como un lugar competitivo. Estas influirían sobre las actitudes ideológicas que, a su vez, impactarían sobre el prejuicio. El metaanálisis de 46 estudios implementados en 7 países que Perry, Sibley y Duckitt (2013) llevaron a cabo sobre la asociación dual de las cosmovisiones con las actitudes ideológicas, confirma sólidamente las sendas que vinculan estos dos tipos de variables: las cosmovisiones peligrosas y competitivas predijeron, respectivamente, RWA y SDO, mientras que las relaciones entre las cosmovisiones peligrosas y SDO, y entre las competitivas y RWA solo arrojaron tamaños de efecto pequeños. Por otra parte, los dos tipos de cosmovisiones correlacionaron moderadamente entre sí. La figura 7 resume todos los elementos de la secuencia dual expuesta.

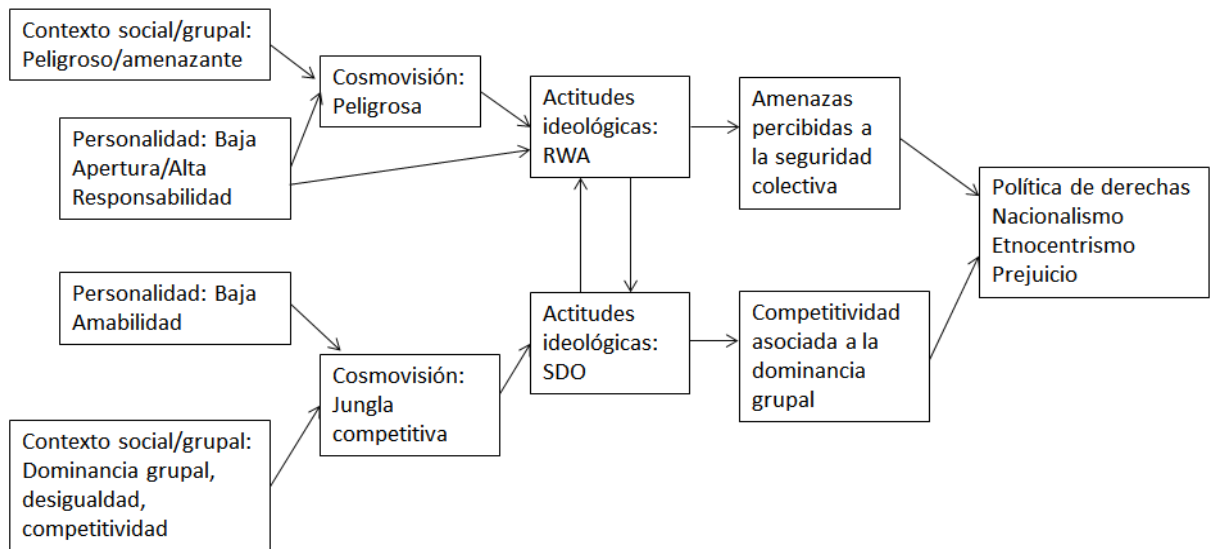


Figura 7. Modelo de Proceso Dual (Perry et al., 2013, p. 117).

Aunque las variables incluidas en el modelo de Duckitt hayan demostrado su capacidad explicativa sobre el prejuicio, otro tipo de diferencias individuales deben asimismo ser atendidas. Por ejemplo, como se va a revisar en el próximo capítulo, la empatía y el razonamiento moral representan también pilares del prejuicio que incrementan el porcentaje de varianza explicada (Hadarics y Kende, 2017; McFarland, 2010), a pesar de que Asbrock, Sibley y Duckitt (2010) mantuvieran que ninguna variable diferente a RWA y SDO añade un porcentaje explicativo notable.

2.4. La activación y aplicación de prejuicio

La activación y la aplicación de los estereotipos y prejuicios son dos procesos diferentes que funcionan secuencialmente (Devine, 1989, 2001; Forscher y Devine, 2016; Kunda y Spencer, 2003), aunque no siempre la activación desencadena la aplicación. Este

último proceso se refiere a la utilización que se hace del estereotipo y la evaluación prejuiciosa, mientras que el primero tiene un carácter automático, marcando la predisposición a aplicar el conocimiento activado sobre el grupo, así como la correspondiente reacción emocional. En cualquier caso, los procesos neuropsicológicos que subyacen a ambos fenómenos son diferentes y han recibido una considerable atención en la literatura (Derks, Scheepers y Ellemers, 2013).

Cualquier estrategia de reducción del prejuicio podría incidir sobre ambos procesos, o bien sobre uno solo. Es decir, una intervención formativa podría ir dirigida a modificar las creencias estereotipadas y el prejuicio asociado, de tal manera que estas cogniciones y evaluaciones no lleguen a activarse, o bien podría orientarse a la inhibición de la aplicación de estas, impidiendo que se transfieran a la conducta. En principio, esta segunda intencionalidad es más factible, ya que la fase de activación es automática y escapa con mayor probabilidad al control volitivo (Crandall y Eshleman, 2003; Devine, 1989, 2001; Forscher y Devine, 2016). Además, los estereotipos y prejuicios transmitidos culturalmente son difícilmente erradicables. Por estas razones, podría ser más realista intentar que otras creencias y actitudes interviniesen entre la fase de activación y la de aplicación de estereotipos y prejuicios, inhibiendo el uso de estos.

No obstante, resulta muy frecuente que el prejuicio se confirme comportamentalmente. Es decir, la aplicación sería asimismo un proceso que con alguna frecuencia funciona automáticamente (Bargh y Chartrand, 1999; Dijksterhuis, Chartrand y Aarts, 2007). Esto es así porque desde el momento en que se activan los estereotipos y prejuicios, estos sesgan la codificación de la información individual, la recuperación de información adicional, la formación de impresiones, la actividad atribucional y otros procesos cognitivos. Así, se refuerza el conocimiento estereotipado previo y la reacción

emocional asociada, convirtiéndose en más probable su aplicación. Por ejemplo, Hall y sus colaboradores (2015) revisaron en 15 estudios la medida en que el sesgo intergrupar implícito de tipo étnico era aplicado entre los profesionales de los servicios de salud norteamericanos, comprobando los resultados en la atención sanitaria. Pues bien, se evidenció que el sesgo tenía al menos un impacto significativo sobre la interacción entre el profesional y el paciente, las decisiones sobre el tratamiento, la adhesión al tratamiento y sus resultados en términos de la salud del paciente étnicamente minoritario. Este tipo de resultados son muy preocupantes cuando se trata de servicios públicos esenciales que satisfacen derechos básicos de los ciudadanos.

Este modo de funcionamiento cognitivo, guiado por el prejuicio, resulta muy rentable para quienes aplican las representaciones estereotipadas y las actitudes de prejuicio (Fiske, 1998; Schneider, 2004), aunque, como se comprueba en la revisión de Hall et al. (2015), no lo es tanto para los miembros de los exogrupos. Adicionalmente, se ha evidenciado que hay personas que están consciente e intencionalmente motivadas para expresar conductualmente sus prejuicios (Forscher, Cox, Graetz y Devine, 2015), al menos en ausencia de motivos para inhibir su aplicación.

Frente a este procesamiento orientado por la teoría previa, también se dan otras circunstancias en las que prima el procesamiento orientado por la información individual. En este supuesto, ya no pueden aplicarse representaciones que no se han activado con anterioridad. En cualquier caso, la percepción, motivación y funcionamiento emocional de las personas son procesos complejos en los que diferentes elementos de todos ellos interactúan y, a su vez, estos lo hacen con las variables contextuales para producir finalmente un juicio, una impresión o una atribución que condiciona las decisiones que se toman en los cursos de acción en los que se implican los actores. No obstante, siguiendo

el principio de economía cognitiva, es más probable que prevalezca el peso de las cogniciones y emociones previas que se mantienen sobre el grupo al que pertenece la persona cuya conducta es objeto de atribución.

CAPÍTULO 3

La empatía: componentes, variables asociadas y efectos sobre el prejuicio

- 3.1. Concepto y dimensión prosocial de la empatía
- 3.2. Empatía y prejuicio
- 3.3. Empatía, personalidad y actitudes ideológicas
- 3.4. La medición de la empatía

3.1. Concepto y dimensión prosocial de la empatía

La literatura refleja una considerable diversidad en lo que se refiere a la delimitación de la empatía como constructo (Cuff, Brown, Taylor y Howart, 2016; Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008; Gerdes, Segal y Lietz, 2010), si bien en una primera aproximación se podría entender como una experiencia de tipo emocional y vicario sobre los sentimientos de otro ser humano (Hoffman, 1981), que varía culturalmente (Chopik, O'Brien y Konrath, 2017). No obstante, antes de los años 60 se entendía fundamentalmente como un constructo de tipo cognitivo, relacionado con la aprehensión imaginativa del estado de ánimo de otra persona. Desde finales de esa década de los 60, “se empezó a consolidar una visión distinta de la empatía, que concedía más importancia a su componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario” (Fernández-Pinto et al., 2008, p. 285). Pues bien, en este apartado desarrollaremos la caracterización de la empatía, y lo haremos según la argumentación que ya hemos abordado en una publicación derivada de esta tesis doctoral (González González, Álvarez Castillo y Fernández Caminero, 2015).

En general, en la literatura se analiza la empatía como un concepto que admite distintas miradas que comprenden componentes que, aunque similares y en algunos casos complementarios, resultan de interés desde diferentes vertientes: psicológica, sociológica, intercultural, patológica, de género, religiosa, neurológica, etc. (Albiero y Matricardi, 2013; Barnett y Mann, 2013; Decety, 2015; Fernández-Pinto et al., 2008; Gerdes et al., 2010; Hardy, Walker, Rackham y Olsen, 2012; Harris y Picchioni, 2013; Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe y García-Cueto, 2016; Wang et al., 2003). Aun con esta diversidad de enfoques, se ha alcanzado cierto consenso en lo concerniente a determinar los componentes diferenciados de la empatía, así como algunos de sus correlatos

conductuales. Así, la empatía comprendería tres componentes básicos: la respuesta afectiva, relacionada con la capacidad de reacción a las emociones de los otros; la preocupación empática, asociada a la motivación de cuidado del otro; y la toma de perspectiva, que hace alusión a la capacidad para situarse en la mente del otro e imaginar lo que piensa y siente (Decety y Cowell, 2015). Por lo tanto, la empatía sería un constructo que consta tanto de una dimensionalidad afectiva como de otra cognitiva, siendo diversas las finalidades que se persiguen desde cada dimensión. Los componentes cognitivos de la empatía tendrían como meta la adopción de la perspectiva de la persona con la que se empatiza, mientras que los componentes emocionales servirían para dar respuesta a los afectos de la otra persona, sintonizando emocionalmente con ella. Naturalmente, ambas dimensiones tienen una base neurológica, tal como se muestra en la siguiente figura.

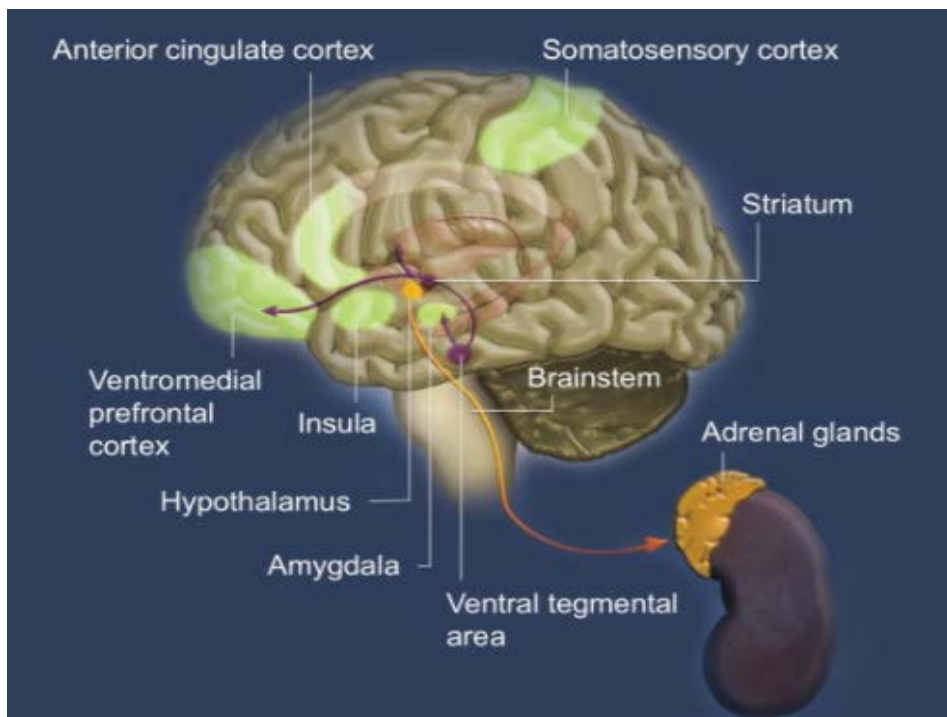


Figura 8. Red de regiones neurales interactivas que se encuentran en la base de las funciones empáticas (Decety y Cowell, 2015).

Nota. Imagen recuperada de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4748844/bin/nihms744411f1.gif>

En cuanto a las variables que covarían con la empatía, en los últimos años se ha puesto de relieve la importancia de esta en la disposición prosocial de las personas (Belacchi y Farina, 2012; Berger, Batanova y Cance, 2015; Butrus y Witenberg, 2013; Davis, 2015; Hodges, Clark y Myers, 2011; Lim y DeSteno, 2016; Paciello, Fida, Cerniglia, Tramontano y Cole, 2013; Shen, Carlo y Knight, 2013; Telle y Pfister, 2016; Welp y Brown, 2014), así como su rol positivo en la resolución de conflictos (Barnett y Mann, 2013; Gubler, Halperin y Hirschberger, 2015; Rosler, Cohen-Chen y Halperin, 2017; Sanmartín, Carbonell y Baños, 2011; Zembylas, 2013), considerándose una de las motivaciones relevantes de la personalidad y los valores altruistas (Feigin, Owens y Goodyear-Smith, 2014; Persson y Kajonius, 2016). En relación con este marco, Eisenberg (2000) destacaba el papel de la empatía en el desarrollo moral, y la conceptuaba como una reacción originada en la comprensión de la situación del otro, orientada a experimentar los sentimientos ajenos. Por lo tanto, se trata de comprender a la otra persona y tomar su perspectiva, tanto a partir de la información individual observada como de la recuperada de la memoria. Asimismo, se produce una respuesta afectiva que consiste en compartir el estado emocional del otro, lo que implica experimentar tristeza, angustia u otros estados emocionales, activándose a su vez una conducta tan relevante moralmente como lo es la prosocial. Por otra parte, Pohling, Bzdok, Eigenstetter, Stumpf y Strobel (2016) verificaron mediante análisis mediacional los efectos significativos de la dimensión afectiva de la empatía (comprensión empática) sobre la competencia ética a través del efecto mediador de diversos valores (benevolencia, conformismo, tradición, poder y hedonismo). No obstante, las relaciones entre empatía y moralidad resultaron complejas, hasta el punto de que la evidencia apoyó únicamente un papel moderado de la capacidad empática en la toma de decisiones morales. El razonamiento cognitivo, por

ejemplo, podría tener una función igualmente importante sobre la justicia y moralidad de las decisiones (Decety y Cowell, 2015).

Si a este correlato unimos el vínculo de la empatía con la estereotipia y el prejuicio, con la exclusión social y con las actitudes intergrupales, explícitas e implícitas (Albiero y Matricardi, 2013; Batson et al., 1997; Díaz-Lázaro, Castañeiras, Ledesma, Verdinelli y Rand, 2014; González González, Álvarez Castillo y Fernández Caminero, 2012; Li, Mai y Liu, 2014; Molenberghs, 2013; Paluck, 2016; Paluck y Green, 2009; Shih, Stotzer, y Gutierrez, 2013; Shih, Wang, Bucher y Stotzer, 2009), se comprende aún mejor la argumentación que ha servido para defender la investigación y la práctica relacionadas con el uso de estrategias empáticas en entornos educativos multiculturales (Belacchi y Farina, 2012; Berger, Benatov, Abu-Raiya y Tadmor, 2016; Numata, 2013), o también el empleo de diferentes programas de educación intercultural para incrementar la empatía (Fleming, Thomas, Burnham, Charles y Shaw, 2015; Peek y Park, 2013; Todd, Bodenhausen y Galinsky, 2012). Es decir, el constructo empático ha sido incluido como componente en programas antisegro con el fin de mejorar las actitudes y relaciones socioculturales afiliativas.

3.2. Empatía y prejuicio

Particularmente, la asociación negativa de la empatía con el prejuicio es consistente (Bäckström y Bjöeklund, 2007; Levin et al., 2015; Shih et al., 2009; Vescio, Sechrist y Paolucci, 2003). No obstante, la empatía no siempre se ha configurado como predictor de cualquier tipo de prejuicio. Como se observa en la tabla 1, Díaz-Lázaro y sus colaboradores (2014) identificaron la contribución significativa de la empatía a la

predicción del prejuicio étnico y del heterosexismo (i.e., actitudes negativas hacia gays y lesbianas), pero no del sexismo hostil (i.e., aquel que justifica el poder masculino, los roles tradicionales y el trato de la mujer como objeto sexual) ni tampoco del sexismo benevolente (i.e., sexismo sutil que estereotipa y limita los roles de la mujer, en ocasiones con un tono afectivo y positivo). Aun así, ambas variables, empatía y sexismo hostil, alcanzaron una correlación estadísticamente significativa.

Tabla 1

Análisis de regresión múltiple jerárquica en la predicción del prejuicio étnico, el heterosexismo, el sexismo hostil y el sexismo benevolente (Díaz-Lázaro et al., 2014, p. 290).

Predictor	Type of Prejudice							
	Ethnic		Heterosexism		Hostile Sexism		Benevolent Sexism	
	ΔR^2	β	ΔR^2	B	ΔR^2	β	ΔR^2	β
Step 1	.01		.00		.01		.00	
IM		-.11		.00		-.09		
Step 2	.09**		.10**		.10**		.05**	
Age		.14*		.14*		.03		.12
Gender		-.07		-.19**		-.11		-.11
Education		-.20**		-.15*		-.28**		-.12
Income		-.08		.05		.03		-.05
Step 3	.53**		.49**		.26**		.25**	
RWA		.35**		.56**		.37**		.55**
SDO		.31**		.13*		.10		-.04
Empathy		-.28**		-.13*		-.09		.10
MVS		.01		.05		.12*		.05
Total ΔR^2	.63**		.59**		.38**		.30**	

* $p < .05$. ** $p < .01$.
 $n = 300$ for all scales.

La relación de la empatía con el prejuicio y, en general, con la disposición prosocial, vendrá mediada por diversos tipos de motivaciones. Zaki (2014) clasifica los factores relacionados con las estrategias de evitación y de aproximación empática. Para

este autor, los fenómenos que motivan a las personas para evitar la empatía son el sufrimiento, los costes materiales y la interferencia con la competición. Por otra parte, los fenómenos asociados a las estrategias de aproximación empática son el afecto positivo, la afiliación y la deseabilidad social. La percepción de todos estos factores vendrá determinada por las características individuales y los contextos. Así, por ejemplo, en un contexto laboral muy competitivo será improbable desarrollar una estrategia de aproximación empática, especialmente si el perceptor puntúa alto en prejuicio étnico y el grupo con el que compite pertenece a una etnia diferente. Ahora bien, un miembro de una ONG que se caracteriza por metas y valores solidarios y altruistas puede articular una estrategia de aproximación empática hacia personas inmigrantes que acaban de llegar al país en condiciones extremadamente precarias. Entre las características individuales se encuentra asimismo la concepción o creencias sobre la maleabilidad de la empatía (posibilidad de que esta evolucione) o bien su carácter fijo (imposibilidad de que evolucione), de tal forma que quienes creen en el carácter moldeable de la empatía se esfuerzan más en ser empáticos en contextos más difíciles (Schumann, Zaki y Dweck, 2014).

Por otra parte, en la investigación sobre empatía y prejuicio se encuentran aquellos estudios que han evaluado la efectividad de las intervenciones empáticas en la reducción del prejuicio o, en general, del sesgo intergrupar. Diferentes dimensiones de la empatía han sido entrenadas, particularmente la toma de perspectiva, con el fin de reducir el prejuicio y mejorar las actitudes y relaciones intergrupales (Broockman y Kalla, 2016; Gonzalez, Riggle y Rostosky, 2015; González González et al., 2012; Lindsey, King, Hebl y Levine, 2015). En las intervenciones que ponen a prueba la efectividad de la toma de perspectiva se intenta normalmente que los participantes alcancen una comprensión global o particular sobre un tema desde el punto de vista de otra persona perteneciente a

un grupo diferente al propio. Pues bien, en la mayoría de los experimentos, los participantes llegan a autoperibirse como más próximos o semejantes al “otro” diferente después de la intervención (Galinsky y Moskowitz, 2000; Todd, Galinsky y Bodenhausen, 2012; Vorauer, 2013).

Probablemente, la limitación más seria de numerosas intervenciones dirigidas a reducir el prejuicio, como recuerda Paluck (2016), es que carecemos de conocimiento sobre sus efectos en el mundo real. En este sentido, esta autora elogia el trabajo de Broockman y Kalla (2016), publicado en Science. En él se informa sobre un experimento de campo, en el que se comprobó longitudinalmente la efectividad de una intervención de toma de perspectiva. Concretamente, se verificó que una conversación de 10 minutos en la que se alentaba a tomar activamente la perspectiva de otros podía llegar a reducir el prejuicio durante al menos tres meses. Lo asombroso del experimento de campo de Broockman y Kalla (2016) es que con una intervención muy breve, basada en una interacción personalizada, se lograron efectos duraderos. Este tipo de investigación experimental de campo puede llegar a tener una elevada aplicabilidad educativa en contextos de diversidad en los que existen prejuicios intergrupales, pero aún se necesita un desarrollo mayor que permita coordinar modelos psicosociales que aisladamente no han demostrado el mismo impacto en contextos naturales que el que puedan evidenciar de manera integrada (podría ser este el caso del experimento de Broockman y Kalla si, por ejemplo, se desarrollara una teorización que integrara el contacto con la toma de perspectiva).

En otro experimento de campo, esta vez llevado a cabo en el ámbito escolar, Berger, Benatov, Abu-Raiya y Tadmor (2016) llegaron a las siguientes conclusiones sobre los diferentes tipos de intervención aplicados en la reducción del prejuicio y la

mejora de las relaciones intergrupales: 1) es difícil identificar una estrategia en particular como especialmente efectiva; 2) los mayores tamaños de efecto suelen encontrarse en las intervenciones basadas en contacto interpersonal o bien en aquel entrenamiento cognitivo-social que promueve la empatía o la toma de perspectiva; 3) los tamaños de efecto de los diferentes tipos de intervenciones suelen situarse en un intervalo que va de pequeño a moderado; y 4) aún se necesitan evaluaciones empíricas más rigurosas y de más amplio espectro sobre las estrategias que son útiles para reducir el prejuicio y mejorar las actitudes intergrupales en el ámbito escolar. No obstante, las estrategias basadas en empatía se confirman como de las más consistentes en la reducción del prejuicio.

Lindsey et al. (2015) llevaron a cabo asimismo un experimento longitudinal en el que se evidenció la eficacia de una estrategia de toma de perspectiva en un programa de formación en actitudes y conductas hacia la diversidad. Esta efectividad fue particularmente relevante en los participantes que puntuaron bajo en empatía disposicional. Es decir, la empatía puede adoptar diferentes papeles en relación con el prejuicio. En el estudio de Lindsey et al. (2015) fue conceptualizada como variable independiente y como factor moderador (véase figura 9). En un capítulo posterior se profundizará en la potencialidad de las estrategias empáticas para reducir el prejuicio, mientras que posteriormente se revisará parcialmente su papel mediacional. Entre las variables que impactan sobre el prejuicio a través de la empatía se encuentran, por ejemplo, el contacto (Vezzali, Hwestone, Capozza, Trifiletti y Di Bernardo, 2017), la posición política (Sparkman y Eidelman, 2016) o, como se verá en el próximo apartado, la personalidad y las actitudes ideológicas.

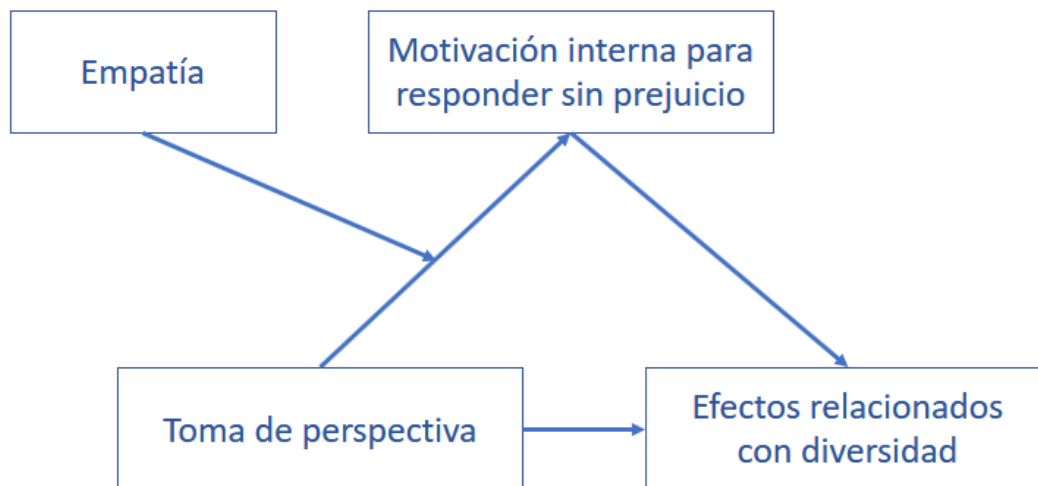


Figura 9. Modelo hipotético confirmado por Lindsey et al. (2015, p. 610).

3.3. Empatía, personalidad y actitudes ideológicas

Además de la relación que las variables mencionadas hasta el momento mantienen con la empatía, es necesario destacar que esta y la personalidad se hallan asimismo íntimamente relacionadas. Del Barrio, Aluja y García (2004) establecían hace ya más de una década que no se había estudiado suficientemente el vínculo de la empatía con los factores de la personalidad (Cinco Grandes), hallando en su estudio, llevado a cabo con una muestra de 832 adolescentes españoles, una asociación intensa entre la empatía y la amabilidad (véase también Graziano, Habashi, Sheese y Tobin, 2007). Este problema de investigación ha sido reiteradamente abordado durante los últimos años. De hecho, de acuerdo con Habashi, Graziano y Hoover (2016), en la actualidad ya resulta evidente que los procesos prosociales, incluyendo emociones, cognición y comportamiento, pueden ser parte de un proceso motivacional más general vinculado con la personalidad.

Así, por ejemplo, los resultados de Magalhães, Costa y Costa (2012) verificaron relaciones positivas de la empatía con la amabilidad y la apertura en una muestra de estudiantes universitarios de medicina, por lo que sugieren que se tome en consideración la personalidad de los estudiantes para potenciar la empatía en los programas de grado (véase también Costa et al., 2014). Con este mismo tipo de muestra, Song y Shi (2017) también encontraron vínculos de estos rasgos de personalidad con la empatía, pero lo hicieron discriminando entre tres dimensiones empáticas: toma de perspectiva, preocupación empática y malestar personal. Pues bien, la amabilidad predijo intensamente la preocupación empática y, de forma más moderada, la toma de perspectiva. Por su parte, la apertura se asoció ligeramente con la toma de perspectiva y el malestar personal (en este último caso, el coeficiente de regresión adoptó una valencia negativa); y el neuroticismo predijo intensamente el malestar personal y ligeramente la toma de perspectiva. Por último, y de manera residual, la responsabilidad solo predijo ligeramente la toma de perspectiva. Globalmente, en este trabajo de Song y Shi (2017), la empatía aparece conectada en mayor medida con la amabilidad y con el neuroticismo que con la apertura a la experiencia. Melchers et al. (2016) también hallaron tamaños de efecto diferenciales en la asociación de los diversos rasgos de personalidad con la empatía en muestras de universitarios de cuatro países (China, Estados Unidos, Alemania y España). Estos autores emplearon dos instrumentos para medir la empatía. En el Empathy Quotient, de carácter unidimensional, identificaron, por orden de importancia, la amabilidad, la responsabilidad y la apertura como los predictores más importantes, mientras que en el Interpersonal Reactivity Index, instrumento de carácter multidimensional, la amabilidad aparecía como el predictor más explicativo de la empatía cognitiva y afectiva, mientras que le seguía la apertura, pero como predictor únicamente

de la toma de perspectiva (dimensión cognitiva de la empatía). Por último, el neuroticismo fue identificado como el mejor predictor del malestar personal.

A la empatía se le ha atribuido asimismo un papel mediacional entre la personalidad y diferentes tipos de actitudes intergrupales. Así, Butrus y Witenberg (2013) identificaron la preocupación empática como el predictor más potente de dimensiones conductuales de la tolerancia, pero simultáneamente este componente de la empatía demostró actuar mediacionalmente entre la apertura y amabilidad, y la tolerancia. Así la empatía sería un predictor más inmediato de la tolerancia, mientras que los rasgos de personalidad, relacionados con ella, la predecirían de manera más mediata.

Por su parte, las actitudes ideológicas, cuya mediación entre la personalidad y el prejuicio es el pilar más sólido del modelo de proceso dual de Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008), se encuentran asimismo asociadas a la empatía. En el caso de SDO, Sidanius y sus colegas (2013) verificaron su relación con la empatía en un diseño longitudinal de panel con relaciones cruzadas. Estos autores midieron dos componentes afectivos de la empatía –el interés empático y la compasión–, demostrándose ambos como causas de SDO, pero también como efectos. La asociación negativa de la empatía y SDO ya había sido evidenciada en estudios previos con otros diseños (Bäckström y Bjöeklund, 2007; McFarland, 2010). Así, en la investigación de McFarland (2010), el efecto de SDO sobre la empatía fue unidireccional (de intensidad elevada en participantes adultos, y moderada en una muestra de estudiantes), encontrándose un efecto directo de intensidad ligera de la empatía sobre el prejuicio en la muestra adulta, y otro de nivel moderado entre los estudiantes. Por su parte, en el análisis de sendas de Bäckström y Bjöeklund (2007), la empatía influyó directamente sobre el prejuicio con una intensidad ligera, al tiempo que lo hizo intensamente sobre SDO que, a

su vez, ejerció un efecto elevado sobre el prejuicio. En el ámbito de la neurociencia se está investigando también la relación entre estos constructos, pero aún se encuentra en un estadio inicial (Sidanius, Cotterill, Sheehy-Skeffington, Kteily y Carvacho, 2017).

De la misma forma, RWA se halla asociada negativamente a la empatía (Díaz-Lázaro et al., 2014). Recientemente, Onraet, Van Hiel, De Keersmaecker y Fontaine (2017), en un estudio sobre la relación de la inteligencia emocional con las actitudes ideológicas y el prejuicio, han hallado efectos directos de un componente de la empatía (toma de perspectiva) sobre el autoritarismo, si bien no han podido identificar efectos significativos de un segundo componente empático (preocupación empática). Sin embargo, ambas dimensiones de la empatía impactan sobre SDO. Una década antes, en una muestra adulta estudiada por Bäckström y Bjöeklund (2007), ya se había encontrado un efecto considerablemente menor de la empatía sobre RWA que sobre SDO. De hecho, McFarland (2010) no llegó a evidenciar ningún efecto entre RWA y la empatía en su modelo de ecuaciones estructurales. Aun contando con estas evidencias, todavía no es posible alcanzar conclusiones consistentes sobre los efectos predictivos entre ambos constructos.

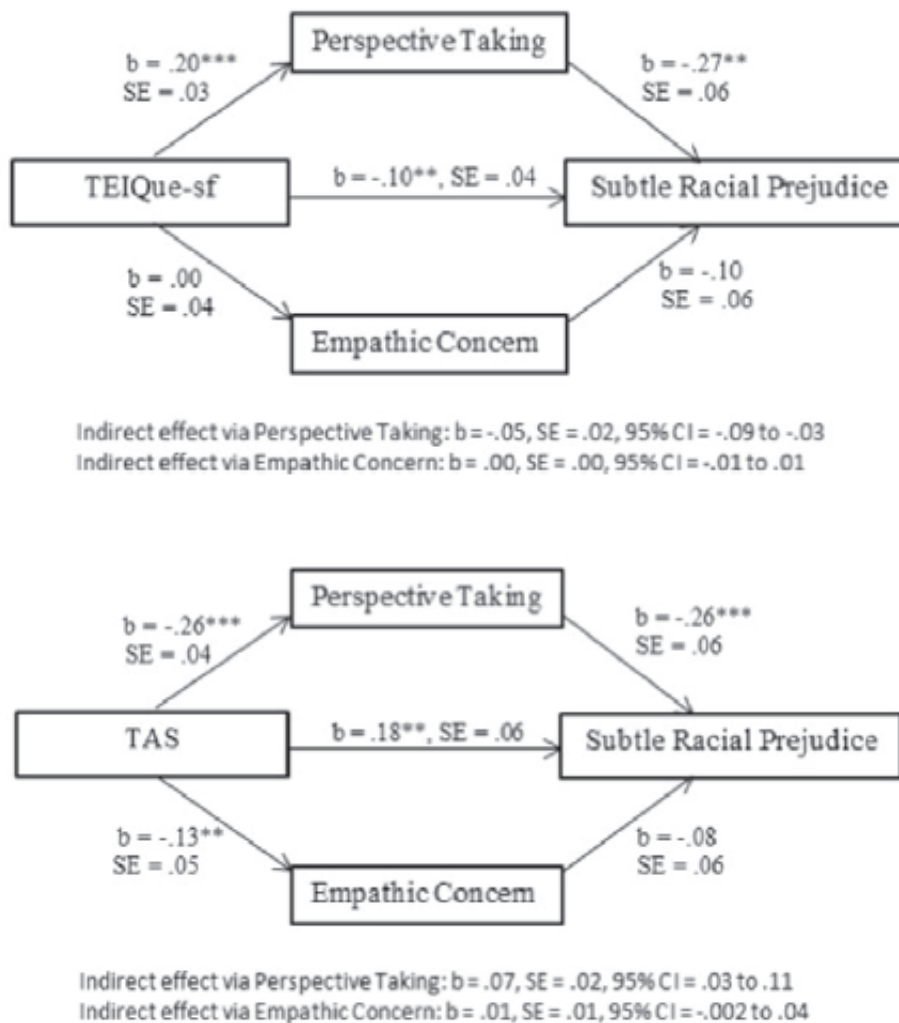


Figura 10. Relación ente TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) y TAS (Toronto Alexithymia Scale) con el prejuicio racial sutil a través de la mediación significativa de la toma de perspectiva (la comprensión empática no alcanzó significación como mediador).

Nota. El TEIQue-SF mide cómo las personas evalúan su propia capacidad para gestionar, comprender, interpretar y utilizar las emociones, mientras que el TAS mide la incapacidad percibida para identificar y describir las propias emociones (Onraet et al., 2017, p. 29).

** $p < .01$; *** $p < .001$

3.4. La medición de la empatía

La empatía general ha sido evaluada con distintos tipos de instrumentos. Así, Fernández-Pinto y sus colegas (2008), en su revisión, analizan la siguiente tipología de medidas: un grupo de cuestionarios adoptan una perspectiva integradora (IRI, EQ, TECA); otros se centran en la dimensión afectiva (QMEE, BEES, MEE); mientras que una última categoría toma como foco el componente cognitivo, encontrándose los instrumentos incluidos en ella datados en fechas muy anteriores a las de las dos primeras categorías (DRTIE en 1949 y EM en 1969). En lo que se refiere a su estructura, todos estos instrumentos constan de un número de subescalas que oscila entre 2 y 7.

En los más recientes -IRI, EQ y TECA-, se observa que las dimensiones analizadas adoptan denominaciones similares, comenzando por el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) (Davis, 1980, 1983) que, de acuerdo con Mestre Escrivá, Frías Navarro, y Samper García (2004), es uno de los más utilizados. Sus 4 subescalas incluyen factores cognitivos y emocionales: Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD). El Cociente de Empatía (EQ) de Baron-Cohen y Wheelwright (2004) también integra la perspectiva multidimensional con dos subescalas denominadas Cognitiva y Reactividad Emocional. A estas dos se añade una más, etiquetada Habilidades Sociales. Para finalizar, y también desde una aproximación integradora, se ha desarrollado para la población de habla hispana el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), que contempla, dentro de las subescalas cognitivas, la Comprensión Emocional. Esta subescala pretende fusionar ambas esferas, la cognitiva y la emocional.

En definitiva, en estos instrumentos se observa una tendencia a la medición de ambas dimensiones, afectiva y cognitiva, frente a las pruebas anteriores, que parecían

centrarse en una sola de ellas. En cualquier caso, resulta evidente que no hay consenso en la medición de la empatía, y esto se encuentra en consonancia con lo que ya se ha afirmado anteriormente en relación con la delimitación del constructo (Fernández-Pinto et al., 2008; Gerdes et al., 2010).

CAPÍTULO 4

La Tríada Oscura

- 4.1. Composición de la Tríada Oscura
- 4.2. Caracterización y covariables de la Tríada Oscura
- 4.3. La Tríada Oscura y la empatía

4.1. Composición de la Tríada Oscura

La personalidad ha sido objeto de numerosas investigaciones en el ámbito de la psicología y, en general, en el de las Ciencias Sociales. Incluso en teorías emergentes como la de la Tríada Oscura, ya existe un cierto número de estudios. Así, por ejemplo, al realizar una búsqueda en la base de datos Scopus utilizando el término “Dark Triad”, los resultados en el ámbito de la Psicología alcanzan la cifra de 1446 (septiembre de 2017). Por su parte, en WOS se encuentran 602 referencias en el área más amplia de las Ciencias Sociales. Por su parte, la búsqueda de los términos “Big Five”, que hacen alusión a la tipología de personalidad más analizada (Costa y McCrae, 1992), produce unos resultados cuantitativamente más importantes. Concretamente, en WOS encontramos 4741 referencias en las Ciencias Sociales, mientras que en Scopus son 20650 las referencias identificadas en el ámbito de la Psicología.

Aunque el eco de los resultados de estos estudios en la investigación educativa es prácticamente inexistente, la repercusión de las variables que componen la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo y psicopatía) posee una cierta relevancia en el campo educativo, tal como trataremos de establecer en esta tesis. No obstante, antes debemos proceder a aclarar los conceptos que forman parte de la tríada, haciendo constar en primer lugar que estos han sido estudiados de forma aislada durante décadas. Por ejemplo, Sidis (1911) ya analizaba la psicopatía en relación con la ansiedad y el miedo; Emerson (1916), por su parte, estudiaba cómo el narcisismo junto a la sublimación y el autoerotismo ayudaban a captar el carácter, tanto a nivel individual como social. Por otro lado, la obra de Maritain (1942) “El fin del Maquiavelismo” es sobradamente conocida. Sin embargo, hasta el estudio de Paulhus y Williams (2002) no se establece la interrelación de estos tres

constructos de la personalidad de orden superior –maquiavelismo, narcisismo y psicopatía–, que ellos denominaron la “Tríada Oscura de la personalidad”.

Hagamos una breve revisión de los tres constructos. En lo que concierne al maquiavelismo, fueron Christie y Geis (1970) los primeros en describir este rasgo de la personalidad y llevar a cabo un estudio pormenorizado del mismo. Para ellos, este rasgo consiste en la manipulación y explotación del otro con el fin de conseguir los objetivos propios, refiriéndose tanto a la capacidad de manipular mediante el diseño de planes a largo plazo, como a la obtención de satisfacción resultante de esta manipulación. Por su parte, Jones y Paulhus (2009) dedicaron un capítulo completo al maquiavelismo e hicieron un repaso muy interesante del rasgo en relación con las motivaciones, las habilidades, la percepción que los demás tienen sobre ellos, sus personalidades y ajuste psicológico, cuestiones relacionadas con el mundo laboral, la malevolencia, sus tácticas de manipulación, su visión cínica del mundo, la moralidad y el comportamiento antisocial, los orígenes del maquiavelismo y otros asuntos que nos dan una imagen muy global de la variable.

El siguiente rasgo de la tríada es el narcisismo. El médico y sexólogo británico Havelock Ellis (1898) fue el primero en usar el mito de Narciso para referirse a una condición sexual autoerótica. Según dicho autor, la tendencia en estos casos es que las emociones sexuales sean absorbidas y, a menudo, enteramente perdidas en la admiración de sí mismo. Más tarde, Walder (1925) describió el carácter o personalidad de las personas narcisistas como condescendientes, con sentimientos de superioridad frente a los demás, preocupados por sí mismos y por la admiración que debieran recibir, exhibiendo una marcada falta de empatía y una sexualidad que se basa en el placer puramente físico en vez de combinado con la intimidad emocional. Una obra más reciente

de Thomas (2012) muestra una visión muy completa de las características de este tipo de personas, así como de las estrategias para detectarlos, proporcionando orientaciones para tratar con ellos.

Finalmente, el último componente de la Tríada Oscura es la psicopatía, que se distingue, de acuerdo con Cleckley (1951), por una conjugación de rasgos afectivos, interpersonales y de comportamiento caracterizados por la insinceridad, incapacidad para amar, pobreza general de reacciones afectivas y ausencia de nerviosismo, remordimiento o culpa. En el estudio de Halty y Prieto (2011) se estudia la psicopatía subclínica en la población general, así como su relación con los otros componentes de la Tríada Oscura, narcisismo y maquiavelismo. En cuanto a esta asociación entre los componentes de la Tríada Oscura, se verifica que los dos rasgos con vínculos más consistentes son el maquiavelismo y la psicopatía subclínica.

Previamente, en su marco teórico, Halty y Prieto (2011) hacen un breve análisis de los factores y características principales que se atribuyen a las tres variables que conforman la Tríada Oscura. Aunque habría que añadir otros criterios, como los de Cleckley (1941) respecto a la psicopatía subclínica, la tabla 2 se presenta a modo de resumen de dicha caracterización. Ha de observarse que para el estudio de estos rasgos de la Tríada Oscura se hace imprescindible la distinción entre muestras clínicas y subclínicas. En palabras de González (2015), “las primeras comprenden aquellos individuos que en la actualidad están bajo supervisión clínica o forense. En cambio, las subclínicas se refieren a distribuciones continuas en muestras comunitarias más amplias” (p. 255).

Tabla 2

Caracterización de las variables que componen la Tríada Oscura.

Psicopatía subclínica	Maquiavelismo	Narcisismo subclínico
<p>Factor I: <i>rasgos de la personalidad</i>. Grandiosidad, crueldad, <i>ausencia de empatía</i>, ausencia de culpa y remordimientos, frialdad emocional y capacidad de manipular a los demás.</p>	<p>Estrategia interpersonal que aboga por los propios intereses, el engaño, la manipulación y explotación del otro para conseguir los objetivos propios, también conocida como el «síndrome frío de la personalidad». Se refiere a los comportamientos fríos y manipuladores, junto con la falta de sinceridad y la insensibilidad.</p>	<p>Las personas narcisistas subclínicas se caracterizan por su tendencia hacia la grandiosidad, el exhibicionismo, la tendencia a defenderse en respuesta a las críticas, la explotación en las relaciones interpersonales su falta de empatía y la pretensión desmedida.</p>
<p>Factor II: <i>estilo de comportamiento antisocial</i>. Patrón de comportamiento crónicamente inestable, impulsividad y versatilidad criminal.</p>	<p>Los manipuladores con éxito se caracterizarían por la ausencia de afecto en las relaciones interpersonales, la carencia de preocupación por los demás y el bajo compromiso ideológico, no detectándose una psicopatología importante.</p>	<p>Asimismo, se les atribuye egoísmo; egocentrismo del derecho (piensan que todo les está permitido); autoimagen positiva, aunque poco realista; excesivo amor por uno mismo; y sentimientos de superioridad.</p> <p>A pesar de que en un principio son muy queridos por los demás, los narcisistas llegan a ser, con el tiempo, cada vez más impopulares.</p>
<p>Al presentar las descripciones de cada uno de los tres constructos se ha podido observar que comparten ciertas características. Variando el grado, los tres suponen un carácter malevolente con tendencias de comportamiento hacia la autopromoción, frialdad emocional, hipocresía y agresividad.</p>		

Fuente: Elaboración propia a partir de Halty y Prieto (2011), Campbell et al. (2009), Christie y Geis (1970), McHoskey, Worzel y Szyarto (1998), Pastor (1982), Paulhus (1998), Paulhus y John (1998), Paulhus y Williams, (2002), Raskin y Terry (1988).

4.2. Caracterización y covariables de la Tríada Oscura

Después de la revisión analítica del apartado anterior, ahora se presentará la Tríada Oscura como aglutinador de las tres variables que la integran. Poco después del hallazgo de Paulhus y Williams (2002), Lee y Ashton (2005) establecieron que el modelo de la Tríada Oscura correlacionaba negativamente con los modelos “Big Five” o “Cinco Grandes”, y con “HEXACO”. En concreto, se encontraron correlaciones negativas muy significativas entre los tres rasgos de la Tríada Oscura y el factor honestidad-humildad del modelo HEXACO. En el mismo sentido, pero con significación moderada, se observó relación de la psicopatía y el maquiavelismo con la amabilidad del modelo de los Cinco Grandes. Así mismo, se encontró una correlación positiva entre el narcisismo y la extraversión en los dos modelos de personalidad citados. Por su parte, Jakobwitz y Egan (2006), en un estudio similar, encontraron correlaciones negativas entre la psicopatía primaria (una dimensión surgida de las tres variables que componen la Tríada Oscura) y la amabilidad. Del mismo modo, se halló una correlación positiva entre la psicopatía secundaria y el neuroticismo. Al mismo tiempo, el neuroticismo correlacionó positivamente con la psicopatía primaria y el maquiavelismo. Este mismo estudio analizaba en qué medida cada variable tendía a aparecer en la población general, concluyendo que las tres reflejaban un constructo esencialmente unitario.

Poco después, Jones y Paulhus (2009) identificaron también una conexión entre estos tres tipos de personalidades, argumentando que “los sujetos con estos rasgos comparten una tendencia a ser insensibles, egoístas y maliciosos en sus relaciones interpersonales” (p. 100). En este sentido, también puede discutirse si la Tríada Oscura tiene cierta utilidad social para algunos individuos. Según Jonason, Li y Teicher (2010), aquellas personas que son desagradables, extrovertidas, abiertas y con una gran

autoestima, junto con niveles bajos de neuroticismo y conciencia, obtienen puntuaciones elevadas en la Tríada Oscura. En un segundo estudio, estos mismos autores mostraron que el hecho de tener un enfoque más individualista o competitivo hacia otros en lugar de un estilo altruista o prosocial es también propio de aquellos que puntúan alto en la Tríada Oscura. Los autores concluyen que existen al menos dos estrategias sociales: la primera vendría dada por la Tríada Oscura, mientras que la segunda tendría una naturaleza prosocial, indicada por el comportamiento altruista, la amabilidad y la conciencia.

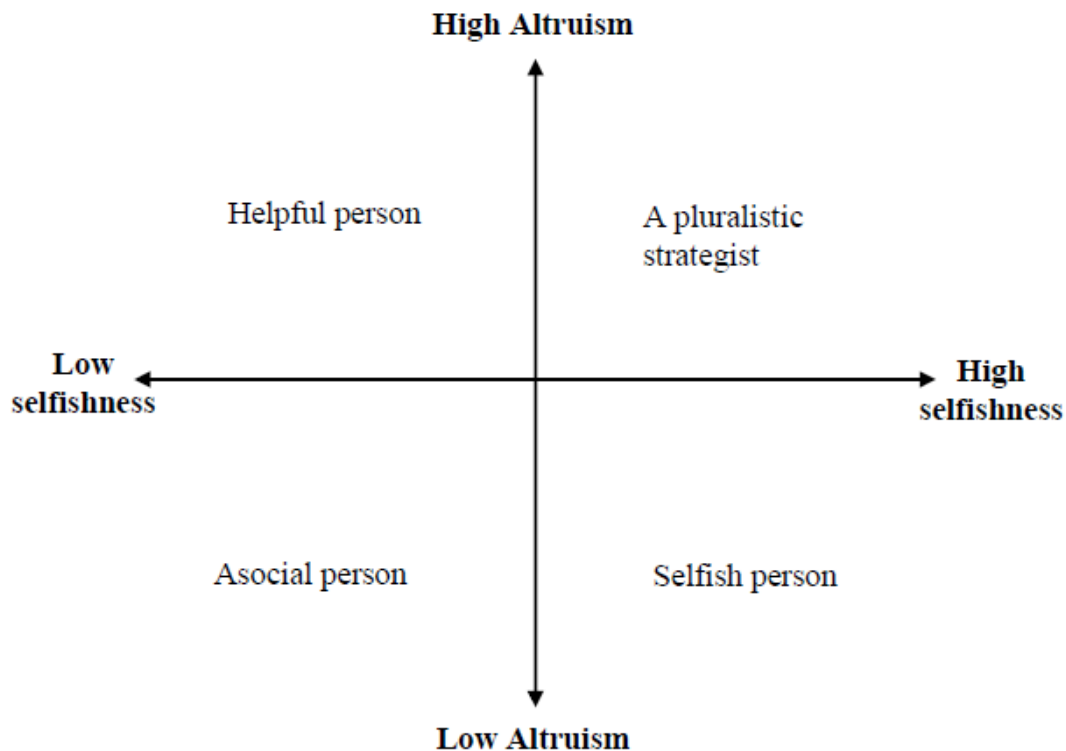


Figura 11. Visión plural de estrategias sociales (Jonason et al., 2010, p. 117).

Sin embargo, no todas las estrategias sociales desembocan en relaciones de características semejantes. El estudio de Jonason, Luevano y Adams (2012) demostró que los “tríopes” correlacionan bajo respecto a la preferencia por relaciones serias y a largo

plazo. En este mismo sentido, Jonason y Schmitt (2012) estudiaron en qué forma aquellas personas que puntúan alto en las distintas variables que componen la Tríada Oscura tienen distintas motivaciones a la hora de seleccionar amistades o parejas, mostrando que, en general, escogen relaciones para propósitos estratégicos y crean entornos volátiles o poco duraderos, pero que satisfacen temporalmente sus necesidades. De este modo, como Pozueco y Moreno (2013) afirman, “con este tipo de personalidades es comprensible la metáfora del *lado oscuro* como la parte más negativa de las relaciones humanas” (p. 91), identificando la violencia psicológica como el recurso más frecuentemente utilizado por las personas “tríopes” en sus relaciones íntimas.

Con motivo del décimo aniversario de la conceptualización de la Tríada Oscura, Furnham, Richards y Paulhus (2013) llevaron a cabo una revisión acerca de la investigación generada. Además de analizar los instrumentos utilizados y los resultados de algunos estudios en muy diversas áreas, presentaron algunas conclusiones de gran valor. En primer lugar, advertían del error que supondría simplificar la compleja combinación de factores que afecta a las personas que puntúan alto en alguno de los rasgos que componen la Tríada Oscura. Es decir, no se puede reducir todo a personalidades buenas o malas. Por otra parte, recomendaban realizar análisis más sofisticados –no solo correlacionales– y tomar en consideración las facetas en las que se dividen algunas de las variables: narcisistas vulnerables o “grandiosos”; psicopatía primaria o secundaria. Así mismo, los autores invitaban a estudiar la relación de estas variables con otras, como la orientación a la dominancia social o sensibilidad a la agresión. El reto, concluían, consiste en determinar el poder explicativo de la Tríada Oscura, ya que resulta necesario identificar y actuar con la mayor eficacia posible en el caso de numerosos contextos en los que actúan las personas que poseen estas personalidades, puesto que, como González (2015) afirma, “las conductas que presentan

los individuos con rasgos de la Tríada han sido culturalmente catalogadas como poco deseables para el desarrollo de la vida en sociedad” (p. 256). Así, los rasgos de la tríada se han encontrado positivamente asociados a SDO (Hodson, Hogg y MacInnis, 2009; Vize, Lynam, Collison, y Miller, 2016) y al prejuicio (Anderson y Cheers, 2017; Hodson, et al, 2009). Particularmente, en relación con esta última variable, el maquiavelismo es el predictor más intenso, de tal forma que la personalidad asociada sería fundamentalmente la de alguien manipulador, insensible y pragmático que persigue el éxito con un buen control de sus impulsos (Miller, Hyatt, Maples-Keller, Carter y Lynam, 2017). Por su parte, el narcisismo queda más al margen de la predicción del prejuicio, ya que lo más definitorio de este rasgo es su nivel exagerado de egocentrismo, por lo que apenas estaría relacionado con las actitudes intergrupales (Anderson y Cheers, 2017).

Poco después de que Furnham y sus colegas (2013) lanzaran el desafío, Egan, Chan y Shorter (2014) utilizaron el análisis de ecuaciones estructurales en una muestra de 840 personas en Reino Unido, Estados Unidos y Canadá, incluyendo, además de la Tríada Oscura, el Inventario Oxford de la Felicidad (OHI) y la Escala Diener de Satisfacción con la Vida (SWL). El modelo resultante descomponía la tríada dejando fuera el narcisismo que, sin embargo, contribuía sustancialmente a la Tríada Oscura, compuesta por la psicopatía y el maquiavelismo. Esta tríada era explicada principalmente por un estado de ánimo bajo y poca amabilidad. Sin embargo, el metanálisis de Vize et al. (2016) sugiere que el solapamiento de la psicopatía y el maquiavelismo es tal que este último rasgo podría llegar a considerarse como una medida alternativa de la psicopatía.

Desde una perspectiva evolutiva, González (2015) plantea que los rasgos de la Tríada son dimensionales y varían en función de las estrategias que los sujetos articulan para adaptarse al entorno en el que se desenvuelven. En cualquier caso, el autor concluye

que la Tríada es un factor predictor para la violencia psicológica, la inhibición moral, la manipulación, la baja amabilidad, la insensibilidad y el egoísmo; así como causa de dificultades en la interacción interpersonal y social.

Por su parte, Chabrol, Melioli, van Leeuwen, Rodgers y Goutaudier (2015) toman como referencia la Tétrada Oscura –los tres rasgos de la tríada más el sadismo– en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria, autoatribuyéndose la iniciativa en el estudio de este tipo de constelación en una muestra de estas características. En las respuestas de los 615 estudiantes de la muestra se observó que los cuatro rasgos estaban moderadamente correlacionados sugiriendo que, aunque podía existir un solapamiento, se trataba de constructos distintos. El análisis de conglomerados dio lugar a cuatro grupos: un grupo de nivel bajo en los rasgos, un segundo grupo sádico-maquivélico, un tercer grupo psicópata-narcisista, y un último grupo de nivel elevado en los rasgos, denominado Tétrada Oscura. Este colectivo representó el 15% de la muestra total y se caracterizó por contar con los niveles más altos de comportamientos antisociales e ideas suicidas. En suma, el estudio sugiere que una minoría muy significativa de estudiantes de Educación Secundaria se caracteriza por niveles muy altos en la Tétrada Oscura, así como por el uso de la agresión hacia ellos mismos y hacia otros.

Utilizando también una muestra de estudiantes, Aghababaei y Błachnio (2015), investigando acerca de la Tríada Oscura, encontraron que el narcisismo puede ser útil al aportar bienestar eudaimónico y hedónico a la persona narcisista, pudiendo ser asimismo útil para el bienestar de quienes la rodean. Los autores sugieren que mientras que la psicopatía es el rasgo más oscuro de la tríada, el narcisismo es el menos peligroso, concluyendo que incluso los narcisistas muestran puntuaciones elevadas en el establecimiento de relaciones positivas con otras personas, así como en preocupación,

afecto, intimidad, comprensión y empatía hacia los demás. En cualquier caso, sobre esta última cuestión reconocen que se aún se trata de una especulación, requiriéndose un mayor número de estudios para poder llegar a elaborar un modelo consistente.

Recientemente, Muris, Merckebach, Otgaar y Meijer (2017) han llevado a cabo un metaanálisis acerca de la literatura generada por la Tríada Oscura. Entre sus objetivos se proponían evaluar las interrelaciones entre narcisismo, maquiavelismo y psicopatía; las diferencias de género en cada rasgo; cómo estos rasgos están relacionados con factores “normales” de la personalidad; y los correlatos psicosociales de la Tríada Oscura. Respecto a su primer objetivo, encontraron una asociación significativa y positiva entre los distintos rasgos que componen la tríada (véase también Furnham, Richards, Rangel y Jones, 2014), si bien el maquiavelismo y la psicopatía fueron los rasgos que en mayor medida se solapaban (véase también Miller et al., 2017; O’Boyle, Forsyth, Banks, Story, y White, 2015; Vize et al., 2016). Asimismo, hallaron diferencias no significativas o de tamaño muy pequeño en cuanto a género en los rasgos de narcisismo y maquiavelismo. Sin embargo, observaron una mayor vinculación de la psicopatía con el género masculino. En cuanto al tercer objetivo, se obtuvieron resultados similares a los de Lee y Ashton (2005) o Jakobwitz y Egan (2006): la Tríada Oscura se halló relacionada con el factor Amabilidad de los Cinco Grandes y con el factor Honestidad-humildad de HEXACO. Por último, identificaron 102 estudios que incluían 122 muestras que sumaban 46234 participantes en los que se examinaron 180 correlatos psicosociales, y aun considerando los beneficios que puede aportar la tríada a quienes puntúan alto en ella, la conclusión general es que el narcisismo, el maquiavelismo y la psicopatía representan el lado malévolo de la naturaleza humana y que, por tanto, son rasgos inherentemente desadaptativos. Asumiendo esta conclusión, se podría decir que todos los rasgos de la Tríada Oscura van acompañados de consecuencias psicosociales negativas.

Esta conclusión general es coherente con el hecho de que la amabilidad sea el rasgo más estrechamente asociado a la facilitación de las relaciones sociales, siendo precisamente el que correlaciona más fuertemente y en sentido negativo, entre los Cinco Grandes, con la Tríada Oscura (Furnham et al., 2014; Miller et al., 2017; Muris et al., 2017; O'Boyle et al., 2015; Vize et al., 2016). Globalmente, no obstante, los Cinco Grandes son explicativos de la varianza de cada uno de los tres rasgos de la Tríada. Así, explicarían colectivamente el 30% de la variabilidad de maquiavelismo, el 63% de narcisismo y el 41% de psicopatía (O'Boyle et al., 2015).

4.3. La Tríada Oscura y la empatía

Además de los resultados de los diferentes estudios y las características de estas personas, mencionadas anteriormente en la tabla 2, creemos necesario destacar la empatía limitada como característica común a las tres variables que componen la Tríada Oscura. Ya hace ya más de 70 años, Cleckley (1941/1988) manifestó que el rasgo posiblemente más definitorio de la psicopatía es la ausencia de empatía. Más recientemente, Pozueco y Moreno (2013) han afirmado lo siguiente:

Estos tres componentes coinciden en un rasgo fundamental: la ausencia de empatía. De este rasgo derivan otros que también son característicos de los tres componentes de la tríada y que suelen poner en escena en sus relaciones interpersonales. Así, cuando a una persona no le importa lo más mínimo los sentimientos de los demás ni tampoco repara en las consecuencias negativas que podría generar en otras personas, es evidente que esta persona no mostrará escrúpulos de ningún tipo para hacer lo que pretenda hacer si con ello consigue

las metas que se propone y que le reportarán concretos beneficios de diversa índole –sexuales, económicos, posición social, etc.– (p. 105).

De modo similar lo expresan Wai y Tiliopoulos (2012) en su estudio acerca de la empatía (cognitiva y afectiva) y la Tríada Oscura de la personalidad. Según estos autores, la tríope se caracteriza por un déficit subyacente común en empatía. Dado que la empatía puede dividirse en cognitiva y afectiva, los autores analizan en su estudio en qué modo se relacionan los componentes de la tríada con un tipo y otro de empatía. Utilizando una muestra de estudiantes universitarios, encontraron que los componentes de la tríada (tanto la psicopatía primaria como la secundaria, así como el maquiavelismo y el narcisismo) se asocian con déficits en la empatía afectiva. Sin embargo, en lo referido a la empatía cognitiva hallaron una única correlación, y de sentido positivo, con el narcisismo.

Por su parte, Jonason, Lyons, Bethell y Ross (2013) plantearon un estudio muy similar al de Wai y Tiliopoulos, pero incluyendo la perspectiva de género en los diferentes análisis. Partiendo de la base del déficit de empatía se preguntaron si es este factor el que explica las diferencias de género en la Tríada Oscura. En una muestra de 352 personas voluntarias (60 de ellas, hombres), encontraron que las mujeres son más empáticas, mientras que los hombres puntúan más alto en todas las variables de la Tríada Oscura. Así mismo, corroboraron que la tríada correlaciona inversamente con la empatía. Por otra parte, identificaron el género como moderador de la relación de la Tríada Oscura con la empatía, de modo que, en los hombres, una baja empatía facilita tanto el maquiavelismo como la psicopatía primaria y secundaria.

En otro estudio, Jonason y Krause (2013) analizaron las correlaciones entre la Tríada Oscura y lo que denominaban “deficiencias emocionales”: empatía limitada y alexitimia. Los resultados de los distintos análisis mostraron que la Tríada Oscura actúa

mediacionalmente entre las diferencias de género en la empatía y el pensamiento orientado externamente. El modelo de ecuaciones estructurales resultante sugiere que las distintas facetas de la alexitimia predicen diferentes formas de empatía limitada que, a su vez, anticipan los rasgos específicos de la Tríada Oscura.

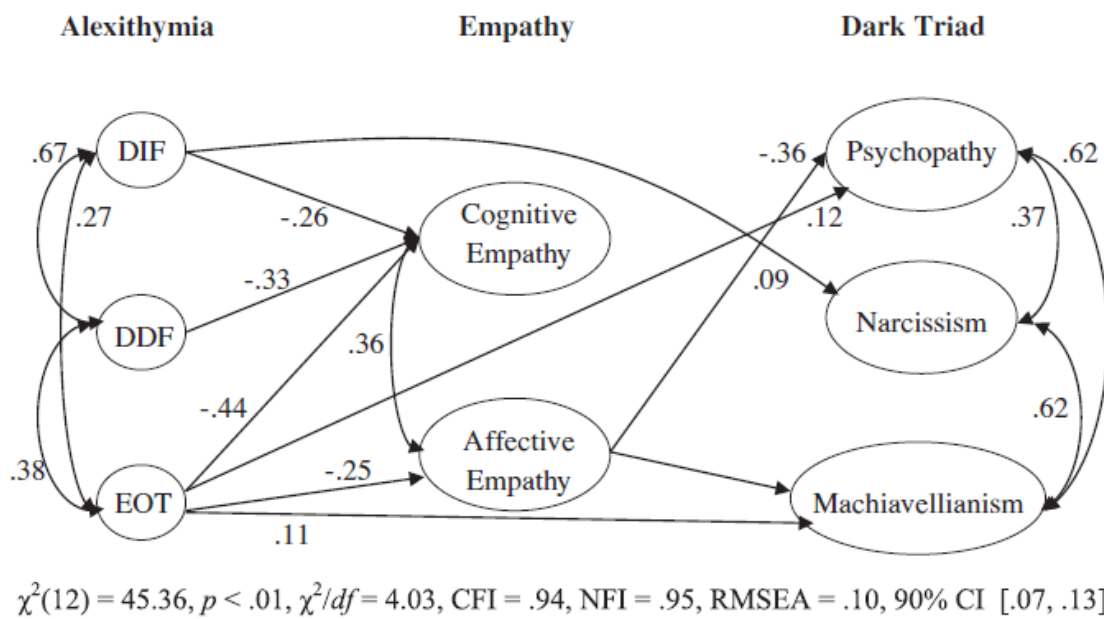


Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales representando las relaciones entre empatía, alexitimia y los rasgos de la Tríada Oscura (Jonason y Krause, 2013, p. 535).

Nota. DIF = Dificultad identificando los sentimientos; DDF = Dificultad describiendo los sentimientos; EOT = Pensamiento orientado externamente. Todas las sendas son significativas ($p < .01$).

Giammarco y Vernon (2014) incluyen en el estudio de la Tríada Oscura y la empatía otras dos variables: la venganza y el perdón. Los análisis de regresión múltiple evidenciaron que el maquiavelismo, la psicopatía, el narcisismo y la empatía son variables efectivas en la predicción de la variable perdón, medida con la Trait Forgivingness Scale.

Por otra parte, la preocupación empática y la toma de perspectiva mediaron parcialmente la relación entre el maquiavelismo y el perdón, y entre la psicopatía y el perdón.

Más recientemente, Jonason y Kroll (2015) han lamentado que lo que se conoce acerca de la relación entre la Tríada Oscura y la empatía se limite a conceptualizaciones unidimensionales o bidimensionales de la empatía y a muestras anglo-parlantes. Así pues, en esta ocasión replicaron estudios previos aplicando medidas multidimensionales de la empatía con el objeto de comprobar en qué modo esta variable se relacionaba con la Tríada Oscura en una muestra alemana. Sus resultados muestran que el narcisismo se halla positivamente ligado a la empatía, mientras la psicopatía correlaciona en sentido negativo con ella. Como ya informaron en uno de sus estudios, al que nos hemos referido con anterioridad (Jonason et al., 2013), el nivel de los rasgos de la Tríada Oscura es más elevado en los hombres que en las mujeres, al tiempo que las mujeres son más empáticas. Así mismo, las dimensiones de la empatía mediaron las diferencias sexuales en los tres rasgos de la Tríada Oscura.

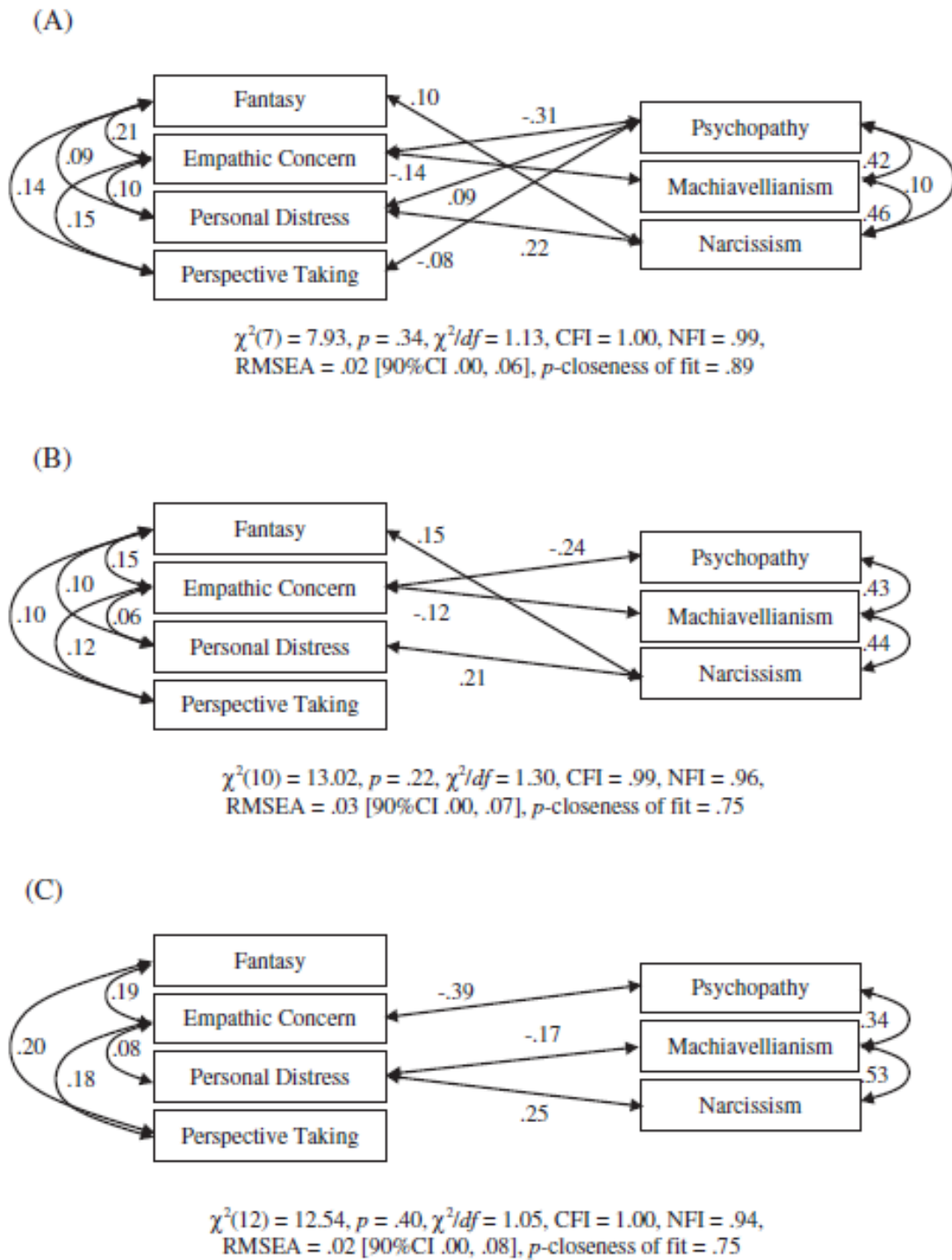


Figura 13. Modelo de ecuaciones estructurales, global y para cada género, representando las relaciones entre los rasgos de la Tríada Oscura y las cuatro dimensiones de empatía (Jonason y Kroll, 2015, p. 153).

Nota. (A) Modelo global. (B) Modelo para las mujeres. (C) Modelo para los hombres. Todas las sendas son significativas ($p < .05$).

Por su parte, el estudio de Lowicki y Zajenkowski (2017) ha examinado la relación entre la Tríada Oscura, la empatía y las creencias religiosas, llegando a la conclusión de que la empatía y la religiosidad están positivamente asociadas entre sí, mientras que covarían negativamente con la psicopatía y el maquiavelismo. Así mismo, los análisis realizados demuestran que la empatía media parcialmente la relación inversa entre la Tríada Oscura y las creencias religiosas. Finalmente, los autores debaten sobre la condición necesaria de la relación empática en el desarrollo de las creencias religiosas, dado que las personas piensan en las deidades como agentes intencionales con sus propios estados mentales.

En general, habría que destacar la asociación negativa de la empatía con la Tríada Oscura y, particularmente, con el maquiavelismo y la psicopatía que, según el metaanálisis de Vize et al. (2016), correlacionan negativa y moderadamente con la variable altruismo/empatía. No obstante, tanto la empatía como los rasgos de la tríada podrían ser parcialmente moldeables, por lo que debemos seguir avanzando en su comprensión para que así esta pueda desempeñar un papel integral en la orientación y tratamiento de las personas que se caracterizan por estos rasgos oscuros e indeseables (Zeigler-Hill y Marcus, 2016). Por una parte, la empatía es una competencia socioemocional educable (Stepien y Baernstein, 2006; Bayne y Jangha, 2016) y su evaluación facilita la predicción de conductas antisociales y/o prosociales (López-Pérez, Ambrona y Márquez-González, 2014). Por otra parte, los niveles de la Tríada Oscura, como Vernon, Villani, Vickers y Harris (2008) sostienen, también pueden ser reducidos ya que el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía son un producto de la interacción entre la genética, el ambiente compartido y el ambiente no compartido. Como consecuencia, surge la posibilidad de crear intervenciones que evalúen y potencien el

desarrollo de la empatía y comportamientos socialmente deseables, al tiempo que se reduzcan los niveles en los rasgos de la Tríada Oscura.

CAPÍTULO 5

Reducción del prejuicio y toma de perspectiva

- 5.1. Introducción a las estrategias de reducción del prejuicio
- 5.2. La toma de perspectiva como estrategia de reducción del prejuicio
- 5.3. La toma de perspectiva mediante el desempeño de roles

5.1. Introducción a las estrategias de reducción del prejuicio

A pesar de la prolongada historia de lucha contra el sesgo intergrupar, la psicología social y otras ciencias sociales aún se encuentran lejos de desarrollar modelos amplios y consistentes que confirmen el tipo de estrategias que mejor funcionan en la atenuación y erradicación de estereotipos y prejuicios. Y esto es así porque los diseños que se emplean no son siempre los adecuados, o bien porque no sirven para verificar relaciones causa-efecto sólidas y duraderas, o no se llevan a cabo con población adulta, o bien no se trata de experimentos contextualizados en entornos naturales, fuera del laboratorio. Elizabeth Paluck (2016), profesora de la Universidad de Princeton, constataba esta situación en la revista *Science*. De hecho, tanto ella como Donald Green habían descrito años atrás, cuando se encontraban afiliados a las universidades de Harvard y Yale, respectivamente, un panorama muy prometedor, pero al mismo tiempo de logros aún no muy consistentes en la investigación sobre la reducción del prejuicio. Concretamente, en el año 2009 publicaron en el *Annual Review of Psychology* una vasta revisión de 985 informes de investigación sobre reducción del prejuicio (el 72% de ellos, publicados), que clasificaron según las teorías y los métodos a los que se adherían los diferentes tipos de intervenciones ensayadas. Las estrategias evaluadas estaban destinadas a combatir distintas clases de prejuicio, y también a promover las actitudes positivas hacia la diversidad, la reconciliación y el multiculturalismo. La tabla 3 resume dicha clasificación.

Tabla 3

Resumen de enfoques, teorías y direcciones futuras que debe seguir la investigación sobre reducción del prejuicio (Paluck y Green, 2009, p. 358).

Intervention approach	Theoretical frameworks	Evidence needed
Supported by experimental evidence from field and laboratory		
Cooperative learning	Social Interdependence Theory	Longitudinal, generalization to wider groups, reduction of negative out-group attitudes
Entertainment	Extended contact, narrative persuasion (empathy, perspective taking, transport-imagery), social norm theory, social cognitive theory	Theory-driven programmatic research; studies of longer duration and with adults
Peer influence, discussion/dialogue	Social norm theory, small group influence, social impact theory, contact hypothesis	Field experimental evidence; isolation of effects of discussion from other aspects of intervention
Contact	Contact and extended contact hypothesis	Field experimental evidence for differing contact conditions and more antagonistic groups
Value consistency and self-worth	Cognitive dissonance, self-affirmation and self-perception theory	Field experimental evidence; evidence with “unmotivated” populations
Cross-cultural/intercultural training	Acculturation theory, Bhawuk/Landis model	Field experimental evidence; behavioral, longitudinal effects
Supported mostly by laboratory evidence		
Social categorization	Social identity theory, crossed-categorization, common in-group identity, de- and recategorization	Field experimental evidence; evidence with antagonistic groups and longitudinal effects
Cognitive training	Implicit prejudice, classical conditioning	Field experimental evidence; longitudinal effects
In need of theoretical and research support		
Diversity training	Dependent on technique/modality used	Theory-driven intervention design and field experimentation
Multicultural, antibias, moral education	Socialization theories of prejudice, cognitive, moral development and learning theories	Field experimental evaluations with longitudinal outcome measurement
Sensitivity, cultural competence for health and law	Dependent on technique/modality used	Theory-driven intervention design and field experimentation
Conflict resolution	Interactive conflict resolution models	Theory-driven field experimentation

Entre las conclusiones de la revisión de Paluck y Green (2009), son destacables las siguientes:

1. Los autores destacan el aprendizaje cooperativo como el tipo de intervención que cuenta con una fundamentación teórica y empírica más sólida en la mejora de las relaciones y de las conductas de ayuda entre grupos étnicos y raciales, y también entre personas con capacidades diversas.
2. Los medios de comunicación, la lectura y otras formas de comunicación narrativa y normativa cuentan asimismo con un éxito estratégico aparente, aunque no llegan a destacar en la misma medida que el aprendizaje cooperativo.
3. También la observación y el diálogo directo con iguales (compañeros, amigos) ejercen una influencia positiva sobre las actitudes hacia grupos externos.
4. La hipótesis del contacto, que cuenta con amplia evidencia de laboratorio, necesita aún de experimentos de campo y de la puesta a prueba de estrategias para atenuar la aplicación de un número mayor de prejuicios.
5. Existen otros tipos de intervención que requieren asimismo de evidencia experimental de campo, y también de estudios longitudinales en los que se pueda verificar a largo plazo la efectividad de las estrategias de reducción del prejuicio y de aproximación intergrupal.
6. La investigación en educación multicultural, en educación contra cualquier tipo de sesgo (por ejemplo, contra el racismo) y la realizada en áreas de educación moral, no solo necesitan reforzar el tipo de evidencia empírica

aportando diseños experimentales de campo y longitudinales, sino que además deben partir de modelos teóricos más consistentes.

La investigación educativa, según Paluck y Green (2009), se encontraría por tanto entre los ámbitos que menor consistencia teórica y empírica han demostrado en el dominio conceptual de reducción del prejuicio y de mejora de las actitudes y relaciones intergrupales.

Por otra parte, la limitación más seria de numerosas intervenciones dirigidas a modificar el sesgo intergrupal, como recuerda Paluck (2016), es que carecemos de conocimiento sobre sus efectos en el mundo real. En este sentido, elogia el trabajo de Broockman y Kalla (2016), publicado en el mismo número de *Science*. En él se informa sobre un experimento de campo en el que se comprobó longitudinalmente la efectividad de una intervención. Concretamente, se verificó que una conversación de 10 minutos en la que se alentaba a tomar activamente la perspectiva de otros podía llegar a reducir el prejuicio durante al menos tres meses. Por consiguiente, la toma de perspectiva que, según se ha revisado en el capítulo 3, constituiría la dimensión cognitiva de la empatía, tendría un impacto evidenciable sobre el prejuicio en contextos naturales. A esta estrategia le dedicamos el siguiente apartado.

5.2. La toma de perspectiva como estrategia de reducción del prejuicio

Con una intencionalidad educativa, en el grupo de investigación al que pertenezco ya se han puesto de relieve los beneficios de la toma de perspectiva como estrategia para reducir el prejuicio, tanto en muestras universitarias (Álvarez, González, Ubillós y González, 2008; González, Álvarez y Fernández, 2012) como de personas mayores

(Álvarez, Jiménez, Palmero y González, 2014; Álvarez, Palmero y Jiménez, 2011), si bien se trata de experimentos de laboratorio. En las intervenciones que ponen a prueba la efectividad de esta estrategia se intenta que los participantes alcancen una comprensión global o particular sobre un tema desde el punto de vista de otra persona perteneciente a un grupo diferente al propio. La inmensa mayoría de los estudios internacionales de tipo psicosocial sobre esta estrategia se han llevado a cabo durante el presente siglo (Aberson y Haag, 2007; Blatt, LeLacheur, Galinsky, Simmens y Greenberg, 2010; Epley, Keysar, Boven y Gilovichm 2004; Epley, Morewedge y Keysar, 2004; Galinsky, 2002; Galinsky & Ku, 2004; Galinsky, Ku y Wang, 2005; Galinsky y Moskowitz, 2000; Galinsky, Rucker y Magee, 2016; Galinsky, Wang y Ku, 2008; Gilin, Maddux, Carpenter y Galinsky, 2013; Hillamn y Martin, 2002; Ku, Wang y Galinsky, 2015; Okimoto y Wenzel, 2011; Shi, Wang, Bucher y Stotzer, 2009; Todd y Burgmer, 2013; Todd y Galinsky, 2014; Todd, Simpson y Tamir, 2016; Vescio, Sechrist y Paolucci, 2003; Vorauer y Sasaki, 2014; Weyant, 2007; Wang, Kenneth, Ku y Galinsky, 2014; Wang, Ku, Tai y Galinsky, 2013) y, entre los efectos evidenciados, exceptuando algunos disfuncionales en contextos muy concretos (Skorinko y Sinclair, 2013; Sassenrath, Hodges y Pfattheicher, 2016; Vorauer y Sucharyna, 2013), se encuentra el de una evaluación más positiva de los miembros estereotipados y de los mismos grupos minoritarios, una menor expresión de contenido estereotipado y una hiperaccesibilidad menor de la representación estereotipada, actuando la accesibilidad del autoconcepto como factor mediador (Galinsky y Moskowitz, 2000; Galinsky et al., 2005, 2008; Todd y Galinsky, 2014; Wang et al., 2013), de tal forma que, en la mayoría de los experimentos, los participantes llegan a autoperibirse como más próximos o semejantes al “otro” diferente después de la intervención (Galinsky y Moskowitz, 2000; Todd, Galinsky y Bodenhausen, 2012; Vorauer, 2013; Wang et al., 2013), incrementando la disposición a entrar en contacto con el otro diferente (Wang et

al., 2014) e incluso a ayudarlo (Todd y Galinsky, 2014). En realidad, se produce un efecto irónico, ya que la estereotipia y el prejuicio decrecen como consecuencia de un acto egocéntrico: la activación del autoconcepto (Galinsky y Ku, 2004). El egocentrismo sería superado únicamente en un segundo estadio del proceso cognitivo de adopción de la perspectiva de otros individuos: en primer lugar, las personas intentarían adoptar la perspectiva ajena mediante una estrategia inicial de anclaje en su propia perspectiva, si bien el uso del autoconocimiento también dependerá de la semejanza yo-otro percibida (Todd et al., 2016). Solo posteriormente actuaría un mecanismo de ajuste que serviría para explicar las diferencias entre los perceptores y los demás (Epley et al., 2004a, 2004b). De acuerdo con la existencia de un primer estadio egocéntrico, Galinsky y Ku (2004) mostraron la modulación ejercida por la autoestima crónica y temporal: la toma de perspectiva sería más eficaz entre quienes se caracterizan por una elevada autoestima. Se trata de un fenómeno paradójico, puesto que sugiere que la toma de perspectiva se alimenta de sesgos egocéntricos para mejorar las evaluaciones exgrupales (véase también Todd y Burgmer, 2013).

Junto con la actuación del autoconcepto, Todd y Galinsky (2014) han propuesto otro tipo de mecanismo cognitivo: variaciones en el pensamiento atribucional consistentes en la realización de atribuciones no disposicionales. Estos mismos autores añaden a estas estrategias cognitivas una afectiva que también explica cómo opera la toma de perspectiva: los mecanismos empáticos. Estos los desglosan en la empatía paralela (sentir como el otro siente) y la empatía reactiva o reacción emocional que sigue a la toma de perspectiva, dirigida a incrementar el bienestar del otro.

El trabajo de Vescio y sus colegas (2003) es clave en la confirmación de la operatividad de mecanismos afectivos y cognitivos: 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, 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. Tomando conjuntamente este estudio y algunos de Adam Galinsky, profesor de la Escuela de Negocios de la Universidad de Columbia que ha liderado la investigación psicosocial sobre la toma de perspectiva (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky y Moskowitz, 2000; Galinsky et al., 2005, 2008), se concluiría que ya existen aproximaciones al conocimiento de algunas mediaciones y modulaciones que operan en la estrategia de adopción de la perspectiva ajena, si bien estas deben ser ampliadas con nuevas aportaciones que ayuden a comprender las mejores condiciones en las que la intervención reduce el prejuicio de manera efectiva y mejora las relaciones interpersonales e intergrupales.

Lo asombroso del experimento de campo de Broockman y Kalla (2016), al que hacíamos antes referencia, es que con una intervención muy breve, basada en una interacción personalizada, se lograron efectos duraderos. Este tipo de investigación experimental de campo puede llegar a tener una elevada aplicabilidad educativa en contextos de diversidad, pero aún necesita un desarrollo mayor que permita coordinar modelos psicosociales que aisladamente no han demostrado el mismo impacto en contextos naturales que el que puedan evidenciar de manera integrada (podría ser este el caso del experimento de Broockman y Kalla si, por ejemplo, se desarrollara una teorización que integrara el contacto con la toma de perspectiva).

En otro experimento de campo, esta vez llevado a cabo en el ámbito escolar, Berger, Benatov, Abu-Raiya y Tadmor (2016) han llegado a las siguientes conclusiones sobre los diferentes tipos de intervención aplicados en la reducción del prejuicio y la mejora de las relaciones intergrupales: 1) es difícil identificar una estrategia en particular como especialmente efectiva; 2) los mayores tamaños de efecto suelen encontrarse en las intervenciones basadas en contacto interpersonal o bien en aquel entrenamiento cognitivo-social que promueve la empatía o la toma de perspectiva; 3) los tamaños de efecto de los diferentes tipos de intervenciones suelen situarse en un intervalo que va de pequeño a moderado; y 4) aún se necesitan evaluaciones empíricas más rigurosas y de más amplio espectro sobre las estrategias que son útiles para reducir el prejuicio y mejorar las actitudes intergrupales en el ámbito escolar.

La propia estrategia puesta en práctica por Berger y sus colaboradores (2016) fue capaz de reducir el sesgo intergrupal mutuo entre niños palestinos e israelíes de Educación Primaria, y lo hizo con efectos duraderos (se demostró la persistencia de la reducción del sesgo a los 15 meses de haber finalizado la intervención). El programa se desarrolló durante doce sesiones de cuatro horas cada una (dos sesiones por mes) durante las que grupos mixtos (experimentales) de niños palestinos e israelíes llevaron a cabo diferentes tipos de actividades conjuntas (juegos sociales, actividades artísticas visuales, actividades musicales, y actividades físicas como baile, etc.). Asimismo, al principio y al final de cada sesión se realizó una práctica breve de *mindfulness*. La tabla 4 resume la estructura y contenido de las actuaciones llevadas a cabo en los grupos experimental y control. La progresión de este tipo de experimentos en otros contextos, edades y tipos de prejuicio puede ir consolidando los resultados sobre la efectividad de estas estrategias que combinan contacto con empatía y toma de perspectiva.

Tabla 4

Resumen del contenido de las actuaciones del estudio de campo de Berger et al. (2016) en el grupo experimental y en el grupo control.

<p>Intervención en el grupo experimental <i>Extended Class Exchange Program (ECEP)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• 12 sesiones con grupos mixtos de niñas y niños israelíes y palestinos (periodicidad bimensual).• Duración de cada sesión: 4 horas• 3 horas de actividades artísticas (juegos sociales/artes visuales; actividades musicales; actividades de movimiento), un descanso de media hora y una práctica de <i>mindfulness</i> al principio y al final de cada sesión.• Las actividades exploran semejanzas y diferencias en 6 niveles sistémicos: individual, familiar, grupal, entorno escolar, comunitario, cultural.• Adicionalmente, 24 clases de 45 minutos con grupos homogéneos, preparatorias de las sesiones y de desarrollo de algunas actividades del programa KTH.• 2 jueces observaron y evaluaron el ajuste de todas las actividades al diseño de ECEP.
<p>Actuación en el grupo control <i>The Key to the Heart Program (KTH)</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Programa de aprendizaje socioemocional que forma parte del currículum nacional.• 24 sesiones con grupos homogéneos (periodicidad bimensual).• Duración de cada sesión: 45 minutos.• Algunos módulos fueron compartidos con el programa ECEP. No sucedió así en el caso de la formación en empatía y toma de perspectiva.

5.3. La toma de perspectiva mediante el desempeño de roles

Al amparo de la teoría del rol surge la técnica del *role taking*, que consiste en la adopción del rol de otro. Aznar, Pérez y Sánchez (1990) definen el *role taking* como un concepto social-cognitivo en el que queda implicada la capacidad de comprender el punto de vista de los demás. En un sentido más concreto, esto significaría que quien toma el rol puede deducir capacidades, cogniciones, emociones y reacciones conductuales del otro, facilitando la fluidez de las relaciones sociales.

De forma casi paralela al desarrollo del *role taking*, surge el psicodrama, que es una forma de psicoterapia desarrollada por Jacob Levy Moreno, inspirada en el teatro de improvisación (Obst, 2008) y basada en el tratamiento del individuo en grupos y con

métodos de acción (Moreno, 1946). Se podría conceptualizar como un método de psicoterapia a través del que las personas exploran, en la acción, las dimensiones de los acontecimientos psicológicos, siendo el ámbito educativo uno de los campos en los que esta metodología puede ser efectiva.

Obst (2008) menciona cuatro reglas que orientan el uso de las técnicas psicodramáticas: 1) ser consciente de los propios pensamientos, emociones, motivaciones, comportamientos y relaciones; 2) avanzar en la comprensión de las situaciones, de las perspectivas de otras personas y del impacto de nuestra imagen o conducta sobre ellas; 3) investigar e identificar la posibilidad y la capacidad de opciones innovadoras y funcionales de comportamiento (reacciones nuevas); y 4) aprender y entrenarse para poner en marcha esas nuevas respuestas que se consideran más adecuadas.

Las estrategias que con mayor frecuencia se utilizan en el psicodrama son el soliloquio y el cambio e inversión de roles. Esta última es más conocida como *role playing*, definida por Gerdes, Segal, Jackson y Mullins (2011) como “una intervención de potenciación de la empatía que tiene una fuerte base en la imitación y el mimetismo con el fin de explotar la tendencia natural de las neuronas espejo a desarrollar experiencias subjetivas compartidas” (p. 120).

El soliloquio se dirige a la exteriorización o amplificación de los pensamientos y emociones del participante, mientras que en el *role playing* se improvisan conductas que reflejan actos de personas implicadas en una situación determinada. A su vez, dentro del *role playing*, la técnica concreta del cambio de roles se basaría en que el participante actúa poniéndose en el lugar de otra persona, mientras que la inversión de roles supone un reemplazo mutuo –es decir, en esta serían al menos dos partes las que cambian roles–, adquiriendo así una gran potencialidad como técnica de resolución de conflictos, pero

también como una vía para mejorar las actitudes y relaciones interpersonales y, en relación con los sesgos intergrupales, las actitudes y relaciones entre grupos. Así, por ejemplo, el intercambio de posiciones sociales en una tarea cooperativa puede ayudar a resolver conflictos comunicativos derivados de posiciones discrepantes (Gillespie, 2012; Gillespie y Richardson, 2011).

Al *role playing* se le ha asignado un gran valor educativo, puesto que se trata de una estrategia de aprendizaje con un fuerte componente motivacional (Clapper, 2010; Frick-Helms, 2008, Stroessner, Beckerman y Whittaker, 2009). Algunos autores lo califican como un tipo de toma de perspectiva (Resnick y Wilensky, 1998), lo que permite comprender su inclusión en este capítulo de reducción del prejuicio. Es decir, el *role playing*, de la misma forma que la toma de perspectiva y, en general, la empatía, tendría efectos sobre la prosocialidad y otro tipo de competencias beneficiosas para la persona y para su entorno social. Así, por ejemplo, Zhang, Zhao, y Yu (2010) demostraron que la técnica promovía la autorregulación de la conducta, mientras que Simkins y Steinkuehler (2008) hicieron referencia a su impacto sobre el pensamiento crítico y el razonamiento ético. Sobre esta última capacidad, ya se ha aludido en el capítulo 3 a la conexión de la empatía con la competencia ética (Decety y Cowell, 2015; Pohling et al., 2016), que facilitaría en ámbitos educativos la tarea de formar ciudadanos que sepan convivir en sociedades democráticas y en una cultura de paz. Al mismo tiempo, en este modelo social, la formación de ciudadanos libres es asimismo un ideal a perseguir en educación (Rector-Aranda y Raider-Roth, 2015).

El aprendizaje de otras muchas competencias podría ser asimismo facilitado por el *role playing*, tales como el pensamiento divergente, la autoconciencia, la empatía, el rendimiento académico y la autoeficacia (Bowman, 2009; Gillespie y Martin, 2014;

Goldstein y Winner, 2012; Karwowski y Soszynski, 2008; Mullineaux y Dilalla, 2009; Oberle, 2004; Peng, 2008; Stroessner et al., 2009; Zadeh, Barahoyie, Delarami y Ahmad, 2016; Zhang et al., 2010). Gerdes et al. (2011) argumentan que el *role playing* es uno de los métodos que los educadores pueden emplear para estimular la comprensión basada en el afecto y generar oportunidades para alcanzar intuiciones asociadas a la toma de perspectiva, ganar autoconciencia y conciencia sobre las otras personas, y avanzar en la regulación de las emociones. Por su parte, el estudio de Schrier (2017) acerca del diseño de videojuegos basados en *role playing* y pensamiento ético, evidenció que los participantes pusieron en juego capacidades relacionadas con razonamiento, empatía, reflexión y recogida de información. Esta diversidad funcional que el *role playing* ejerce sobre los aprendizajes y el desarrollo de las personas la configuran como un tipo de intervención educativa muy efectiva, lo que hizo que contempláremos su uso en el estudio empírico del que vamos a informar en el capítulo 9.

Sección II
APROXIMACIÓN
EMPÍRICA

CAPÍTULO 6

Objetivos e hipótesis

- 6.1. Presentación de la investigación empírica
- 6.2. Objetivos generales y específicos
- 6.3. Hipótesis generales y específicas

6.1. Presentación de la investigación empírica

La motivación básica de la presente investigación se refiere a la prevención y reducción del prejuicio en entornos educativos. En estos, la atención a la diversidad se ha convertido en una prioridad, puesto que, por una parte, desde una perspectiva individual debe preservarse el derecho a la educación y al desarrollo de todas las personas, independientemente de sus características individuales; y, por otra, se considera deseable fomentar, en las actuales sociedades democráticas y de derecho, determinados valores sociales, tales como la equidad y la justicia social. El enfoque inclusivo se ha considerado adecuado para hacer esto, y en él, la identificación y eliminación de barreras es uno de los pilares básicos (UNESCO, 2005). Siendo las barreras psicológicas las más relevantes de todas, en esta investigación se parte del supuesto de que en la educación se debe actuar preventivamente, y por este motivo son los profesionales de la educación, antes que los participantes en programas educativos, quienes deben encontrarse libres de prejuicio, por lo que asimismo deben contemplarse la formación de estos mediante estrategias reductoras de sus actitudes prejuiciosas. Así, en primer lugar, se plantea explicar el prejuicio introduciendo la empatía en modelos más globales; en segundo lugar, se evalúa la efectividad o impacto de una estrategia de reducción del prejuicio derivada de la empatía; en tercer lugar, se plantea la mejora de los instrumentos que en su caso se hayan podido identificar como fuentes de sesgo en los estudios anteriores y, en cuarto y último lugar, se diseñan algunas pautas pedagógicas para formar a futuros educadores y educadoras en competencias profesionales derivadas de los factores que hayan demostrado capacidad explicativa del prejuicio en los estudios empíricos.

La investigación consta, por tanto, de una fase empírica de naturaleza psicosocial, y de una fase normativa de carácter pedagógico. En la fase empírica se desarrollan cuatro

estudios. Los dos primeros se hallan dirigidos a la explicación del prejuicio; el tercero se encuentra asociado a la reducción de este; y el cuarto, de carácter complementario, se orienta a la mejora de los instrumentos mediante la posible sustitución de aquellos en los que se hayan detectado limitaciones. La explicación se acomete con diseños transversales, pero con análisis confirmatorios que parten de patrones causales previamente evidenciados en estudios experimentales y longitudinales. Por su parte, la reducción del prejuicio es evaluada en un diseño experimental, mientras que para la elaboración de una nueva medida se recogen datos en muestras normativas en el marco de un diseño transversal. Por último, la fase normativo-pedagógica se acomete mediante el diseño de las pautas pedagógicas mencionadas.

Más específicamente, en la vertiente explicativa de la fase empírica se trata de analizar el papel de la empatía sobre el prejuicio cuando otras variables –las revisadas en el marco teórico: personalidad y actitudes ideológicas– intervienen conjuntamente en su explicación. Se plantea la posibilidad de que la empatía, como variable autónoma, no sea tan relevante como propuso McFarland (2010), que la categorizó como uno de los tres grandes pilares del prejuicio junto con el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social. Más bien, se prevé la probabilidad de que los componentes empáticos se difuminen en los modelos, y la empatía como tal tenga un papel limitado en la explicación del prejuicio. No obstante, esto no será óbice para la previsión de una cierta efectividad de la toma de perspectiva, que es una estrategia relacionada con la dimensión cognitiva de la empatía, ya que dicha estrategia puede fomentar los componentes empáticos que se hallan difuminados en los modelos explicativos del prejuicio, no solamente la empatía general.

En relación con este planteamiento intencional, de carácter general, se relacionarán a continuación los objetivos generales y específicos de la investigación, así como las hipótesis generales y específicas que se derivan de ellos.

6.2. Objetivos generales y específicos

La investigación llevada a cabo para cumplir con los requisitos asociados a la tesis doctoral respondió a los seis objetivos generales siguientes, junto con sus correspondientes objetivos específicos:

1. Identificar el nivel de prejuicio étnico-cultural de futuros profesionales de la educación (estudiantes universitarios que se encuentran cursando titulaciones pedagógicas).
 - 1.1. Evaluar el grado de prejuicio manifiesto que los participantes mantienen hacia el colectivo marroquí.
 - 1.2. Evaluar el grado de prejuicio sutil que los participantes mantienen hacia el colectivo marroquí.
 - 1.3. Comparar el tamaño del prejuicio sutil con el del prejuicio manifiesto.
2. Verificar el patrón correlacional del prejuicio con factores de personalidad, ideológicos y empáticos.
 - 2.1. Confirmar, en un modelo de proceso dual, las correlaciones positivas del prejuicio con el neuroticismo, el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, y las negativas con la apertura, la amabilidad y la empatía.

- 2.2. Confirmar, en el modelo en el que se integra la Tríada Oscura, las correlaciones positivas del prejuicio con el maquiavelismo, el narcisismo, la psicopatía, el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, y las negativas con la empatía.
3. Explicar el prejuicio étnico-cultural de futuros profesionales de la educación a partir de la inclusión de la empatía en modelos explicativos previos.
 - 3.1. Confirmar el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de John Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008) cuando la empatía se incorpora al patrón de relaciones.
 - 3.2. Verificar el patrón de relaciones y la capacidad explicativa del modelo cuando se sustituyen los rasgos pertenecientes a los Cinco Grandes Factores por los rasgos que integran la Tríada Oscura.
 - 3.3. Verificar la efectividad directa e indirecta de la empatía como tercer posible gran pilar del prejuicio tanto en el modelo de proceso dual de Duckitt como en el modelo que incorpora la Tríada Oscura, considerando asimismo posibles variaciones en función de los componentes empáticos.
 - 3.4. Establecer el impacto diferencial que el modelo de proceso dual y el modelo que incluye la Tríada Oscura tienen sobre las dos modalidades de prejuicio, manifiesto y sutil, sugiriéndose así la diferenciación entre ambos constructos.
4. Evaluar el impacto inmediato de una estrategia de reducción del prejuicio étnico-cultural basada en la toma de perspectiva y, por tanto, en la dimensión cognitiva de la empatía.

- 4.1. Determinar si una estrategia de toma de perspectiva, operacionalizada mediante una actividad de desempeño de roles o *role playing*, es capaz de impactar significativamente sobre el prejuicio étnico-cultural en su doble modalidad, manifiesto y sutil, reduciendo su intensidad.
- 4.2. Identificar las variables de personalidad, ideológicas y empáticas que actúan como moderadores entre la estrategia de toma de perspectiva y el prejuicio étnico-cultural.
5. Diseñar nuevas medidas que puedan sustituir a las que en su caso se hayan identificado como fuentes de sesgo en los estudios empíricos, planificados e implementados previamente para dar respuesta a los objetivos 1, 2, 3 y 4 de la investigación.
 - 5.1. Obtener indicios de validez de las nuevas medidas.
 - 5.2. Obtener indicios de fiabilidad de las nuevas medidas.
6. Diseñar pautas pedagógicas a partir de los resultados de los estudios empíricos, que contribuyan a mejorar la formación en competencias profesionales de atención a la diversidad en futuros profesionales de la educación, particularmente en referencia a competencias clave que faciliten la reducción del prejuicio y la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales.
 - 6.1. Identificar el perfil competencial de los educadores profesionales en formación que habrá de ser tomado en consideración en las actuaciones formativas orientadas a mejorar sus actitudes y relaciones intergrupales.

- 6.2. Proponer orientaciones metodológicas dirigidas a la reducción del prejuicio y a la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales de futuros profesionales de la educación.

6.3. Hipótesis generales y específicas

De los cuatro primeros objetivos correspondientes a la fase empírica se hacen derivar expectativas que anticipan los resultados relacionados con ellos. En la siguiente enumeración se plantean estas hipótesis de manera correlativa al listado de los objetivos generales y específicos presentados en el apartado anterior.

1. Se identificará un nivel de prejuicio étnico cultural de tamaño ligero, pero significativo, en los futuros profesionales de la educación (estudiantes universitarios que se encuentran cursando titulaciones pedagógicas), diferenciándose la intensidad en función de la modalidad del mismo.
 - 1.1. El tamaño del prejuicio manifiesto que los participantes mantienen hacia la minoría étnica (colectivo marroquí) será débil, definiéndose este como la ausencia de un rechazo contundente a las aseveraciones indicativas de este tipo de prejuicio.
 - 1.2. El tamaño del prejuicio sutil que los participantes mantienen hacia la minoría étnica (colectivo marroquí) será moderado, definiéndose este como el posicionamiento imparcial frente a aseveraciones indicativas de este tipo de prejuicio.
 - 1.3. El tamaño del prejuicio sutil será significativamente más elevado que el del prejuicio manifiesto.

2. El prejuicio, en su doble modalidad, correlacionará con factores de personalidad, ideológicos y empáticos, tanto en el modelo de proceso dual de Duckitt como en el modelo en el que se incluye la Tríada Oscura.
 - 2.1. En el modelo de proceso dual, ambas modalidades de prejuicio correlacionarán positivamente con el neuroticismo, el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, y negativamente con la apertura, la amabilidad y la empatía.
 - 2.2. En el modelo en el que se integra la Tríada Oscura, ambas modalidades de prejuicio correlacionarán positivamente con el maquiavelismo, el narcisismo, la psicopatía, el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, y negativamente con la empatía.
3. Un porcentaje elevado del prejuicio étnico-cultural de futuros profesionales de la educación será explicado a partir de modelos que contemplen conjuntamente factores de personalidad, ideológicos y empáticos.
 - 3.1. Se verificará el patrón de relaciones asociado al Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de John Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008) aun cuando la empatía se incorpore al mismo.
 - 3.2. No se confirmará un proceso dual en caso de sustitución de los rasgos de los Cinco Grandes Factores por los rasgos de la Tríada Oscura, aunque la capacidad explicativa del prejuicio se mantendrá en niveles muy relevantes.
 - 3.3. Cuando la empatía se incorpora a modelos explicativos del prejuicio que ya incluyen factores de personalidad e ideológicos, esta deja de tener un

impacto relevante sobre el prejuicio, cualquiera que sea la modalidad de este y la variable empática contemplada (empatía general o componentes de esta).

3.4. Los modelos explicativos del prejuicio que incluyen factores de personalidad, ideológicos y empáticos anticiparán fundamentalmente el prejuicio manifiesto y, en menor medida, el sutil.

4. Una estrategia de toma de perspectiva contribuirá de forma significativa a la reducción del prejuicio étnico-cultural.

4.1. Una estrategia de toma de perspectiva, operacionalizada mediante una actividad de desempeño de roles o *role playing*, impactará significativamente sobre el prejuicio en su doble modalidad, manifiesto y sutil, reduciendo su intensidad.

4.2. Las variables de personalidad, ideológicas y empáticas actuarán como moderadores entre la estrategia de toma de perspectiva y el prejuicio, alcanzando dicha estrategia efectividad en aquellos participantes que puntúen alto en neuroticismo, maquiavelismo, narcisismo, psicopatía, autoritarismo de derechas y dominancia social, así como en aquellos que puntúen bajo en apertura, amabilidad y empatía.

CAPÍTULO 7

Estudio 1. Explicación del prejuicio: la empatía en un modelo de proceso dual

7.1. Presentación del estudio

7.2. Método

7.2.1. Diseño

7.2.2. Participantes

7.2.3. Variables e instrumentos

7.2.4. Procedimiento

7.3. Resultados

7.3.1. Análisis estadísticos

7.3.2. Modelo explicativo de proceso dual del prejuicio manifiesto y sutil

7.1. Presentación del estudio

Una vez revisadas en el marco teórico las relaciones de la personalidad, las actitudes ideológicas, la empatía y el prejuicio, se planteó un estudio que permitiera explicar esta última variable a partir de la personalidad (amabilidad, apertura y neuroticismo), de las actitudes ideológicas (autoritarismo de derechas y orientación a la dominancia social) y de la empatía general, considerando asimismo posibles variaciones en función de los componentes empáticos. Aunque el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de John Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008) ha establecido la doble vía explicativa del prejuicio que se ha descrito en la revisión teórica, la empatía no ha sido considerada en este modelo hasta el momento, si bien se han evidenciado las relaciones de esta variable por separado con la personalidad y con las actitudes ideológicas. Ahora se tratará de confirmar si el patrón de relaciones asociado al proceso dual se mantiene al incorporar la empatía –algo que se afirma en la hipótesis 3.1–, y si esta desempeña un rol mediacional al tiempo que llega a ejercer un influjo directo, aunque más débil, sobre el prejuicio cuando se incorpora al citado modelo. En la hipótesis 3.3 se ha anticipado que el impacto de la empatía sobre el prejuicio no será relevante en este tipo de modelo.

Por otra parte, el estudio trata de comprobar si la doble vía explicativa del modelo se verifica, una vez añadida la empatía, tanto en la explicación del prejuicio manifiesto como del sutil. Puesto que se ha mostrado una asociación más fuerte entre las variables predictoras con el prejuicio manifiesto que con el sutil, se hipotetizó que cuando ambos tipos de sesgo se incluyen en el modelo, el prejuicio manifiesto es el que recibe los efectos previstos en la teorización de proceso dual, enmascarándose los efectos más débiles sobre

el prejuicio sutil que podrían ejercer, en su caso, la personalidad y la ideología (hipótesis 3.4). Estas expectativas se muestran de manera integrada en la figura 14.

Naturalmente, como idea previa a la comprobación del modelo concreto, se presupone que los participantes de la muestra mantienen determinados niveles de prejuicio sobre el colectivo étnico-cultural que se tomará como referente, especialmente en relación con el prejuicio sutil, que será de intensidad moderada (hipótesis 1.2). Por su parte, el prejuicio manifiesto, según anticipa la hipótesis 1.1, se evidenciará débilmente, siendo este significativamente más reducido que la modalidad sutil. Asimismo, se mantendrá el patrón correlacional esperado entre todas las variables del modelo (hipótesis 2.1), que por otra parte será la base del modelo de la figura 14.

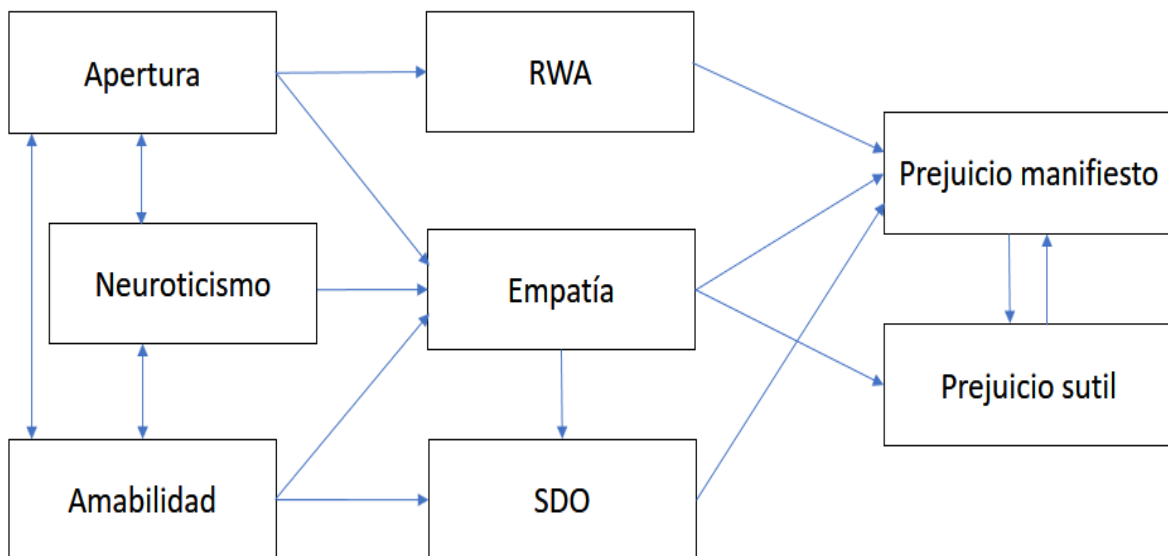


Figura 14. Modelo hipotético sobre el impacto de la personalidad, las actitudes ideológicas y la empatía sobre el prejuicio manifiesto y sutil.

7.2. Método

7.2.1. Diseño

El estudio fue de corte transversal, basado en encuesta y dirigido a explicar las relaciones presentadas en la figura 1 mediante su confirmación en un análisis de sendas. A pesar de la transversalidad, se verificó si el conjunto de los efectos se ajustaba al que se esperaba encontrar bajo el supuesto de un patrón de relaciones causales sobre el que existe suficiente evidencia previa en el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual, obtenida mediante experimentación y diseños longitudinales de panel con relaciones cruzadas (Asbrock et al., 2010; Kteily, Sidanius y Levin, 2011; Perry y Sibley, 2012; Sibley y Duckitt, 2010, 2013; Sidanius et al., 2013).

7.2.2. Participantes

En total, participaron voluntariamente 260 estudiantes universitarios de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Córdoba (España), seleccionados de manera incidental mediante el acceso a grupos naturales. Respecto al género, 214 participantes fueron mujeres (82.3%) y 46 fueron hombres (17.7%). La media de edad del total de la muestra fue de 20.5 años ($DT = 2.84$).

7.2.3. Variables e instrumentos

Se emplearon cinco instrumentos para medir las variables del estudio. Estos se describen a continuación junto con las variables medidas.

Personalidad. Se midieron tres de los Cinco Grandes Factores de personalidad: la Apertura a la experiencia, la Amabilidad y el Neuroticismo; utilizándose 36 de los 60 ítems que integraban el Neo-Five Factor Inventory (Neo-FFI), que es una versión reducida del NEO Personality Inventory-R (NEO PI-R) (Costa y McCrae, 1992). La versión española empleada en este estudio fue la adaptada por Cordero, Pamos y Seisdedos, publicada por TEA en su segunda edición (Costa y McCrae, 2002). En ella se obtuvieron coeficientes alpha de Cronbach de .82 para la Apertura a la experiencia, .83 para la Amabilidad y .90 para el Neuroticismo. En nuestros datos, estos valores correspondieron inicialmente a .73, .67 y .86, respectivamente. Puesto que la consistencia interna no alcanzaba el umbral de .70 en el factor de Amabilidad, se revisó la calidad de cada uno de los ítems que lo integraban, identificándose uno ('Si alguien no me cae simpático, se lo digo') cuya correlación con el total del factor era prácticamente nula ($r = -.02$). Por otra parte, en caso de supresión de este ítem, la consistencia del factor se elevaba a .71. Por consiguiente, se optó por prescindir de este elemento en los análisis críticos. La escala de respuesta adoptó un formato de 5 puntos (1 = "Totalmente en desacuerdo", y 5 = "Totalmente de acuerdo"). Diecinueve de los treinta y seis ítems se formularon en sentido inverso (7 de Apertura, 8 de Amabilidad y 4 de Neuroticismo).

Autoritarismo de Derechas. Para medir esta variable fue seleccionada la Escala de Altemeyer (1981), de excelente calidad psicométrica (Duckitt, 2001), adaptada al castellano por Seoane y Garzón (1992). Magallares (2014) informa de un alpha de .83. En nuestro estudio, este coeficiente se limitó a .78. Se pidió a los participantes que respondieran a los 30 ítems de la versión en una escala de cinco puntos (1= "Totalmente en desacuerdo", y 5= "Totalmente de acuerdo"). Se empleó este formato con el objeto de facilitar a los participantes la atribución de significado a cada punto de la escala en el conjunto de las medidas utilizadas en el estudio. La mitad de los ítems incluyeron

enunciados formulados en sentido inverso al constructo (2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 29).

Orientación a la Dominancia Social. Se utilizó la escala de Pratto, Sidanius, Stallworth, y Malle (1994), que es una medida con una elevada fiabilidad ($\alpha = .91$) y validez de constructo. La versión española seleccionada fue la traducida por Silván-Ferrero y Bustillos (2007), mostrando una adecuada fiabilidad ($\alpha = .85$) y validez predictiva. Nuestros datos arrojaron asimismo una consistencia interna muy satisfactoria ($\alpha = .86$). La medida estuvo integrada por 16 ítems y se adoptó, como en los casos anteriores, un formato de respuesta de 5 puntos (1= “Totalmente en desacuerdo”, y 5= “Totalmente de acuerdo”). La mitad de los ítems se formularon en sentido inverso (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16).

Empatía. Se empleó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). Se trata de una medida global de empatía que consta de 33 ítems agrupados en cuatro factores. Los dos primeros registran procesos cognitivos: la Adopción de perspectivas (8 ítems) hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona, mientras que el factor de Comprensión emocional (9 ítems) se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales de las otras personas. Por su parte, los dos factores restantes miden procesos emocionales: el Estrés empático (9 ítems) hace alusión a la resonancia emocional negativa o capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona, mientras que la Alegría empática (7 ítems) hace referencia a la resonancia emocional positiva. El alfa de Cronbach en la muestra normativa fue de .86 para el TECA global y, en relación con sus cuatro factores, se situó en un intervalo entre .70 y .78. En nuestros datos, el alfa de Cronbach fue de .83 para el TECA global. En los 4 componentes de la empatía se

obtuvieron valores de .72 en Adopción de perspectivas, .61 en Comprensión emocional, .75 en Estrés empático y .70 en Alegría empática. Puesto que la fiabilidad de la segunda dimensión se alejaba de .70, esta fue descartada en los análisis críticos, ya que tampoco la supresión de alguno de sus ítems implicaba un incremento significativo de la fiabilidad de la dimensión. Se consideraron, por tanto, tres componentes para la puntuación final de empatía: uno cognitivo (Adopción de perspectivas) y dos afectivos (Estrés empático y Alegría empática). La consistencia interna de los 24 ítems de estos 3 componentes fue igualmente de .83. Se reprodujo el formato de respuesta de los instrumentos descritos anteriormente (1= “Totalmente en desacuerdo”, y 5= “Totalmente de acuerdo”). Doce de los ítems se formularon en sentido inverso (7, 8, 10, 12, 14, 17, 21, 25, 26, 28, 30 y 32).

Prejuicio. Las actitudes de prejuicio fueron medidas con las Escalas de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995), adaptadas a población española por Rueda y Navas (1996) y mejorada la formulación de algunos ítems por Marisol Navas y sus colaboradores (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; Navas et al., 2004) con objeto de facilitar la comprensión de los enunciados. Asimismo, esta autora añadió a las cinco subescalas originales una serie de emociones negativas cuyos ítems se agruparon en una nueva subescala: Emociones Negativas Sutiles. De la misma forma que en los estudios de Navas, en los ítems se tomó como grupo de referencia el de los inmigrantes magrebíes, al representar este la minoría nacional no europea más numerosa en España. Dentro de él, el colectivo marroquí es el que en mayor medida es vinculado por el grupo poblacional mayoritario con el fenómeno de la inmigración que, a su vez, se asocia a estereotipos y prejuicios (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2015). Las subescalas de la Escala de Prejuicio manifiesto fueron dos: Amenaza y Rechazo (6 ítems), que mide el rechazo abierto al exogrupo y la percepción de amenaza a causa de la captación de recursos del endogrupo; e Intimidad (5 ítems), que mide el rechazo al contacto y a las

relaciones cercanas con el exogrupo. Por su parte, la Escala de Prejuicio sutil constó de cuatro subescalas: Valores Tradicionales (4 ítems), que mide la defensa de los valores tradicionales del endogrupo, junto con la percepción de falta de respeto por el exogrupo; Diferencias Culturales (7 ítems), que mide la percepción exagerada de las diferencias culturales entre endogrupo y exogrupo; Prejuicio Afectivo (2 ítems), que mide la expresión de emociones positivas hacia el exogrupo; y Emociones Negativas Sutiles (5 ítems), que mide la expresión de emociones negativas no abiertamente hostiles hacia el exogrupo. En el caso del instrumento en el que se toma el grupo magrebí como potencialmente perjudicado, Navas et al. (2006) informan sobre coeficientes de fiabilidad que oscilan para las diferentes subescalas entre .74 y .86, salvo en Valores tradicionales, en la que el valor de alfa fue insuficiente. En nuestros datos, los valores de alfa fueron los siguientes: .78 en Amenaza y rechazo, .82 en Intimidación, .57 en Valores tradicionales, .74 en Diferencias culturales, .71 en Prejuicio afectivo, y .82 en Emociones negativas sutiles. De la misma forma que Navas et al. (2006), se descartó la escala de Valores tradicionales, computando las puntuaciones individuales en la Escala de Prejuicio sutil a partir de las tres subescalas restantes. Para el cálculo de las puntuaciones en Prejuicio manifiesto se pudieron utilizar, sin embargo, las dos subescalas previstas. El análisis de consistencia interna para las escalas de Prejuicio manifiesto y Prejuicio sutil arrojó finalmente valores alfa de .84 y .81, respectivamente. El formato de respuesta fue de 5 puntos, atribuyéndosele un significado diferente a los puntos extremos en función de cada enunciado o pregunta (1= “Totalmente en desacuerdo”/“No me molestaría nada”/“Muy diferentes”/“Ninguna vez”), y 5= “Totalmente de acuerdo”/“Me molestaría mucho”/“Muy parecidos”/“Muchas veces”). Los tres últimos ítems de la subescala de Intimidación y los siete ítems de la subescala de Diferencias culturales se formularon en sentido inverso al mantenimiento de prejuicio.

7.2.4. Procedimiento

Los participantes cumplieron voluntariamente los instrumentos en 4 grupos. Cada uno de estos fue pasando por una sala de informática en la que uno de los investigadores daba a los participantes un enlace a una plataforma en la que se encontraban alojadas las medidas, asegurándoles el anonimato en la tarea. Cada estudiante informaba en primer lugar sobre su género y edad y, a continuación, cumplimentaba los instrumentos en el orden presentado en el apartado anterior. Las respuestas quedaban registradas en la aplicación en un formato de libro de Excel, abriéndose posteriormente el archivo de datos con el software SPSS.

7.3. Resultados

7.3.1. Análisis estadísticos

Una vez recodificados los ítems formulados en sentido inverso en las diferentes medidas, se implementaron análisis descriptivos y correlacionales básicos sobre todas las variables y, a continuación, se procedió a la comprobación del modelo hipotético reproducido en el apartado 7.1 (figura 14) mediante análisis de sendas (Amos v.22). Como paso previo, en todas las distribuciones de datos se revisaron las razones críticas de los coeficientes de simetría y de curtosis entre sus correspondientes errores típicos (Amos v.22). Asimismo, se evaluó la curtosis multivariada. Con el fin de mejorar los niveles de normalidad, se utilizó la distancia de Mahalanobis (d^2), procediéndose a la identificación y eliminación de los casos asociados a los valores más altos o *outliers* ($p1 < .05$).

Con el objeto de implementar el análisis confirmatorio de sendas se utilizó el método de estimación por máxima verosimilitud, evaluándose el ajuste del modelo mediante los siguientes índices: el cociente de Chi-cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/df), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normalizado o índice de Tucker Lewis (NNFI o TLI), el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y su intervalo de confianza al 90%. Aunque algunos de estos índices se asocian a diversas limitaciones (Barrett, 2007; Byrne, 2016; Hooper, Coughlan y Mullen, 2008; Hu y Bentler, 1998, 1999; Kenny, Kaniskan y McCoach, 2015; Kenny y McCoach, 2003; Kline, 2011; O'Boyle y Williams, 2011) se consideró la convergencia entre ellos con el objeto de tomar una decisión sobre la adecuación final del modelo.

7.3.2. Modelo explicativo de proceso dual del prejuicio manifiesto y sutil

Tras un proceso elaborado de especificación del modelo en el que se puso a prueba la opcionalidad de algunos efectos no previstos en el modelo hipotético con el fin de mejorar el ajuste del mismo, se llegó finalmente a la determinación del patrón de efectos que mejor se ajustaban a los datos empíricos, obteniéndose índices globalmente satisfactorios ($\chi^2/df = 2.24$; $CFI = .975$; $NNFI = .941$; $SRMR = .041$; $RMSEA = .072$ [.035 – .108]) en un modelo con seis variables explicativas del prejuicio manifiesto y sutil: tres de personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), dos variables actitudinales (RWA y SDO) y la empatía general. Previamente, con fines de normalización, se utilizó la distancia de Mahalanobis para eliminar los valores atípicos multivariados, identificándose 17 casos en dos rondas sucesivas, que fueron suprimidos. De esta forma, el estadístico correspondiente a la curtosis multivariada (coeficiente de Mardia) arrojó un valor bajo

($Km = -3.20$) y, en todo caso, $c.r. = -1.97$, encontrándose este índice estandarizado por debajo del umbral de 5.00, señalado por Bentler (2005) como la magnitud máxima aceptable para poder presuponer la normalidad multivariada. Por tanto, la muestra final contó con 243 sujetos, 200 mujeres (82.3%) y 43 hombres (17.7%), con una edad media de 20.5 años ($DT = 2.86$).

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre las ocho variables del modelo (seis independientes y dos dependientes). En él se verifican las dos intensidades pronosticadas de las dos modalidades de prejuicio, puesto que la media de prejuicio manifiesto se distanció del punto más bajo de la escala (1), $t(242) = 22.89, p < .001, r = 0.83$, confirmándose así la hipótesis 1.1; mientras que la media de la modalidad sutil se distanció significativamente del desacuerdo (punto 2 de la escala), $t(242) = 30.31, p < .001, r = 0.89$, verificándose de esta forma la hipótesis 1.2; y evidenciándose además un mayor tamaño del prejuicio sutil o moderno frente al manifiesto o clásico, $t(242) = 41.33, p < .001, r = 0.94$, lo que apoya la hipótesis 1.3. Ha de observarse que todos los tamaños de efecto son elevados.

Por otra parte, 25 de las 28 correlaciones alcanzaron significación estadística, haciéndolo en el sentido previsto en la literatura. Particularmente, según lo pronosticado en la hipótesis 2.1, ambas modalidades de prejuicio correlacionaron positivamente con el neuroticismo, el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, mientras que lo hicieron negativamente con la apertura, la amabilidad y la empatía.

Tabla 5

Media, desviación típica y correlaciones producto-momento de Pearson entre las variables del modelo de prejuicio manifiesto y sutil ($N = 243$)

Variable	M	DT	2	3	4	5	6	7	8
1. Apertura	3.48	.484	-.130*	.265***	-.641***	-.449***	.334***	-.516***	-.401***
2. Neuroticismo	3.00	.664	--	-.239***	.068	.060	.015	.159*	.243***
3. Amabilidad	3.92	.408		--	-.238***	-.344***	.520***	-.263***	-.108***
4. RWA	2.32	.377			--	.472***	-.276***	.586***	.427***
5. SDO	1.63	.482				--	-.407***	.474***	.261***
6. Empatía general	3.99	.367					--	-.305***	-.243**
7. Prejuicio manifiesto	1.73	.494						--	.549***
8. Prejuicio sutil	2.99	.509							--

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Los resultados del análisis de sendas se encuentran representados en la figura 15, confirmándose el modelo hipotético de la figura 14 en sus rasgos fundamentales, si bien se observa un patrón diferenciado de efectos para ambos tipos de prejuicio. Por una parte, el prejuicio manifiesto es explicado a través del proceso dual anticipado (hipótesis 3.1). Es decir, la apertura a la experiencia impactó notablemente sobre el autoritarismo de derechas ($\beta = -.641$, $SE = .043$, $p = .003$) y, a su vez, esta actitud incidió sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = .368$, $SE = .060$, $p = .008$). Por su parte, la amabilidad ejerció un efecto sobre la orientación a la dominancia social ($\beta = -.135$, $SE = .065$, $p = .045$) que, a su vez, determinó el prejuicio manifiesto ($\beta = .219$, $SE = .059$, $p = .015$). El incumplimiento del modelo se observa únicamente en el efecto directo de la apertura sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.184$, $SE = .069$, $p = .014$), cuya adición mejoró el ajuste en el proceso

de especificación del modelo, $\Delta \chi^2 (1) = 7.66, p < .01$. Este efecto, junto con los que corresponden al proceso dual del modelo hipotético, explicaron el 41% de la varianza de prejuicio manifiesto.

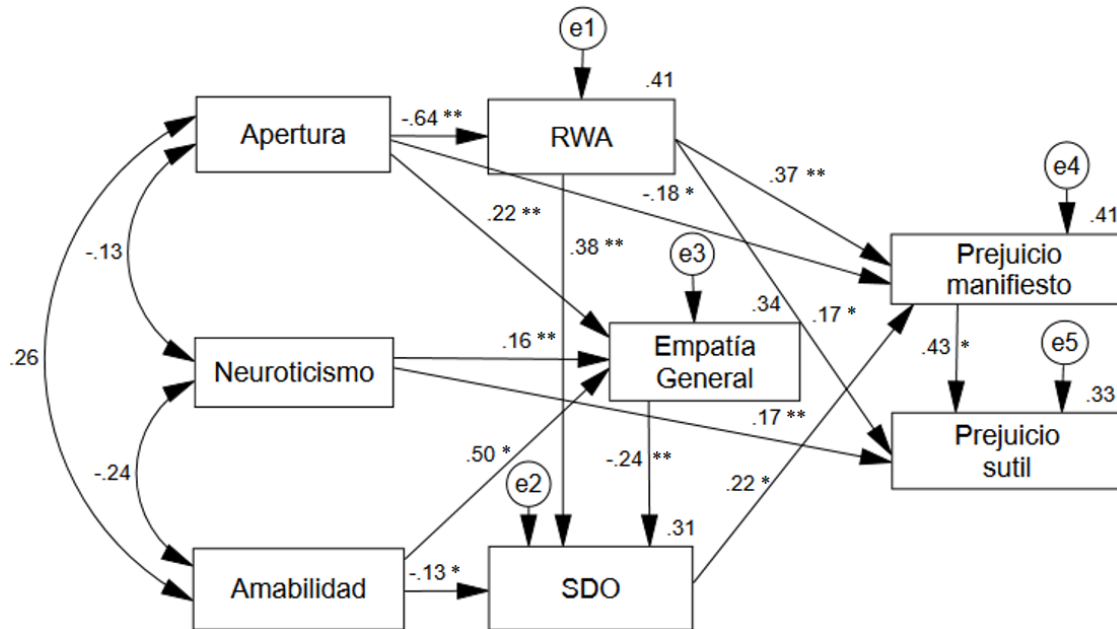


Figura 15. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la empatía general.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

La vía de la apertura al prejuicio manifiesto a través de RWA aparece como dominante en la explicación de esta modalidad de prejuicio. La varianza de este caería al 22% si se suprimieran ambas variables predictoras, mientras que si se prescindiera de la amabilidad y SDO, la correlación múltiple al cuadrado solamente se reduciría ligeramente en relación con el modelo de proceso dual, $R^2 = .38$. Esto es coherente con el hecho de que, en el modelo ajustado, el efecto estandarizado total de la apertura sobre el prejuicio

manifiesto ($\beta = -.485$, $SE = .054$, $p = .008$) sea significativamente más elevado que el de la amabilidad ($\beta = -.055$, $SE = .020$, $p = .018$), $p < .05$.

El patrón de efectos es diferente, sin embargo, para el prejuicio sutil, en cuya explicación intervino únicamente una de las vías del modelo hipotético –la que va de la apertura al prejuicio a través del autoritarismo–, además de recibir el influjo directo del neuroticismo ($\beta = .165$, $SE = .046$, $p = .005$). Estas variables explicaron conjuntamente el 33% de la varianza de prejuicio sutil. No se observó, no obstante, una diferencia estadísticamente significativa entre la vía explicativa de la apertura y RWA sobre el prejuicio manifiesto y la de estas mismas variables sobre el prejuicio sutil. Aunque la apertura ejerció un influjo tanto directo como indirecto sobre el prejuicio manifiesto, RWA impactó asimismo tanto directa como indirectamente –a través del prejuicio manifiesto– sobre el prejuicio sutil, de tal forma que el efecto estandarizado total de la apertura sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.485$, $SE = .054$, $p = .008$) no fue superior estadísticamente al ejercido sobre el prejuicio sutil ($\beta = -.314$, $SE = .040$, $p = .008$), $p > .05$. Considerando todas las variables que aportan explicación a la varianza de ambas modalidades de prejuicio, la correlación múltiple al cuadrado del prejuicio manifiesto ($R^2 = .41$) no diferiría significativamente de la del prejuicio sutil ($R^2 = .33$), $p > .05$, luego la hipótesis 3.4 no puede confirmarse al no ser posible el rechazo de la hipótesis nula.

Por otra parte, en la especificación del modelo pareció una mejor opción el trazado de un efecto del prejuicio manifiesto al prejuicio sutil, aunque la diferencia entre este efecto y uno bidireccional entre ambos tipos de prejuicio fue inapreciable en términos de ajuste, $\Delta \chi^2(1) = 0.88$, $p > .05$. Se optó por preservar el efecto al que se daba prioridad según los criterios BCC y BIC, ya que el bidireccional no alcanzó significación estadística, por lo que hubiera quedado enmascarada la relación entre las dos modalidades

de prejuicio ($r = .549, p < .001$). El efecto único desde el prejuicio manifiesto al sutil fue, sin embargo, significativo ($\beta = .426, SE = .057, p = .012$).

Una segunda categoría destacable de resultados del modelo ajustado se refiere a la empatía. Esta no ejerció un efecto directo significativo sobre el prejuicio. En la especificación del modelo, la supresión de los efectos opcionales de la empatía sobre ambas modalidades de prejuicio no alteró el ajuste del mismo, $\Delta \chi^2 (2) = 3.52, p > .05$. En todo caso, los pesos estandarizados de regresión no alcanzaban significación estadística, ni sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.068, SE = .059, p = .207$) ni sobre el sutil ($\beta = -.079, SE = .059, p = .206$). Sin embargo, en el modelo final se identificó un efecto significativo indirecto, de tamaño leve, de la empatía sobre el prejuicio manifiesto a través de SDO ($\beta = -.052, SE = .022, p = .006$), que se desglosaba, según se observa en la figura 15, en la vía de la empatía a SDO ($\beta = -.236, SE = .068, p = .009$), y en la de SDO al prejuicio manifiesto ($\beta = .219, SE = .059, p = .015$). Queda verificada, por tanto, la hipótesis 3.3. Por su parte, los tres rasgos de personalidad explicaron el 34% de la varianza de empatía, destacando el efecto de la amabilidad ($\beta = .500, SE = .050, p = .011$), que fue significativamente más elevado que el ejercido por la apertura ($p < .05$) y por el neuroticismo ($p < .05$).

Sustituyendo la empatía general por cada una de las tres dimensiones empáticas de las que se obtuvieron datos fiables (Adopción de perspectivas, Estrés empático, Alegría empática), el mejor ajuste del modelo se obtuvo con el estrés empático ($\chi^2/df = 1.81; CFI = .982; NNFI = .958; SRMR = .038; RMSEA = .058 [.012 - .096]$) (figura 17). No obstante, en el caso de la adopción de perspectivas, el ajuste también fue adecuado ($\chi^2/df = 1.97; CFI = .974; NNFI = .948; SRMR = .042; RMSEA = .063 [.026 - .098]$) (figura 16), manteniéndose por otra parte intacta la capacidad explicativa del prejuicio, e

incluso incrementada en un punto en el caso del prejuicio sutil (34%), si bien no se detectó ningún tipo de efecto significativo de esta dimensión empática sobre el prejuicio. Tampoco se identificó un efecto significativo del neuroticismo sobre la adopción de perspectivas, suavizándose la influencia de la amabilidad con respecto a la que ejercía sobre la empatía general en el anterior modelo ($\beta = .347, SE = .056, p = .010$), sin llegar a poder establecerse una diferencia significativa entre este efecto y el de la apertura ($p > .05$). En este modelo, la personalidad explicó el 19% del componente empático de tipo cognitivo.

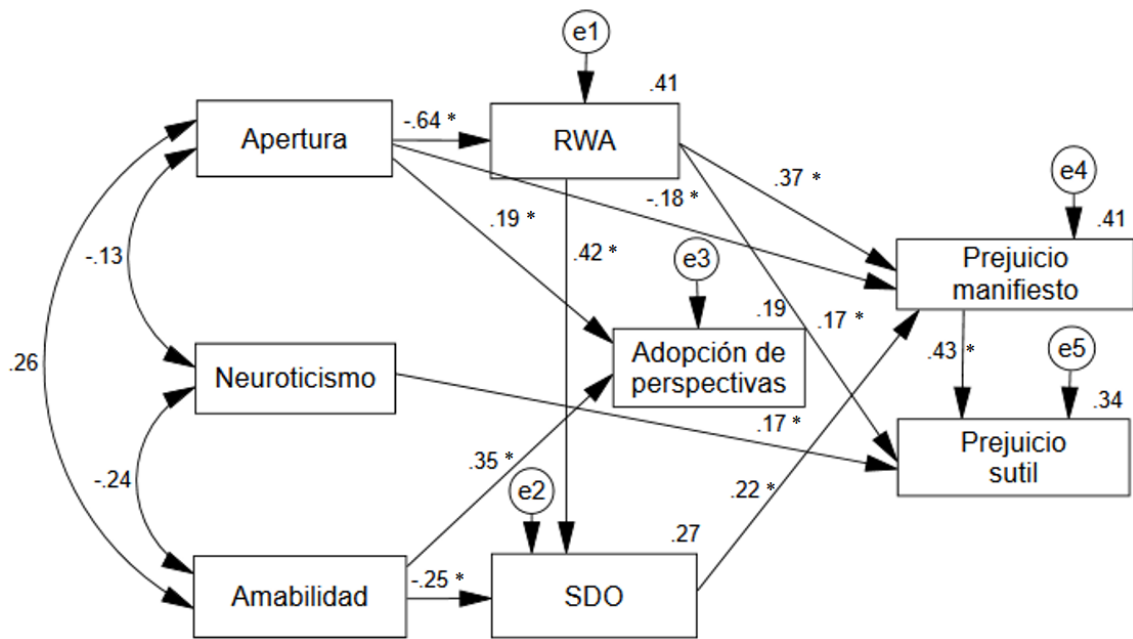


Figura 16. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la adopción de perspectivas.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$

Según se observa en la figura 17, los tres rasgos de personalidad explicaron el 22% de la varianza del estrés empático. Aparentemente, en relación con el modelo que incluía la empatía general, en este el neuroticismo incrementó su efecto directo sobre el estrés empático, mientras que la amabilidad lo suavizó, de tal forma que ahora no se alcanzan diferencias significativas entre los efectos de los diferentes rasgos sobre el componente empático ($p > .05$). En todo caso, el estrés empático tampoco ejerció ningún influjo directo sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.003$, $SE = .059$, $p = .901$) ni sobre el sutil ($\beta = -.019$, $SE = .057$, $p = .823$), aunque sí lo hizo indirectamente sobre el prejuicio manifiesto a través de SDO ($\beta = -.055$, $SE = .020$, $p = .007$). Ni el patrón de efectos ni la varianza explicada de las dos modalidades de prejuicio difirió prácticamente con respecto a las halladas en el modelo que incorporaba la empatía general.

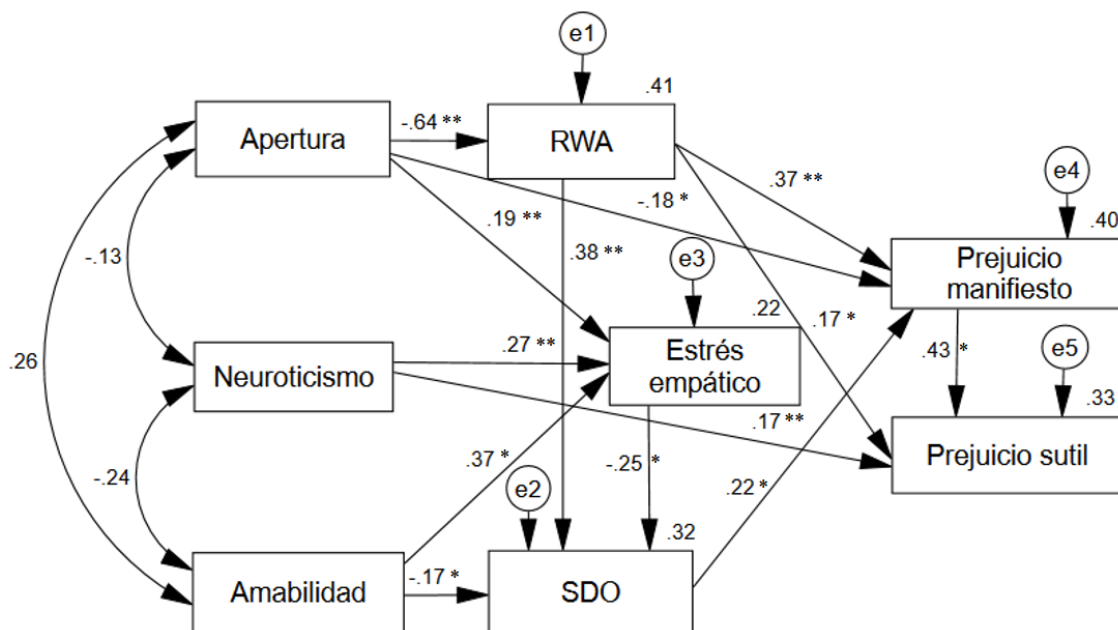


Figura 17. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y el estrés empático.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. $*p < 0.05$; $**p < 0.01$

Por último, el modelo en el que se incorporó la alegría empática ajustó suficientemente a los datos ($X^2/df = 2.51$; $CFI = .958$; $NNFI = .922$; $SRMR = .064$; $RMSEA = .079$ [.048 – .111]) (figura 18), y se simplificó con respecto a los modelos anteriores: el componente empático solo fue explicado por un rasgo de personalidad –la amabilidad– y no ejerció ningún tipo de efecto sobre el prejuicio. Aun así, se mantuvo la capacidad explicativa del conjunto de las variables independientes sobre ambos tipos de prejuicio.

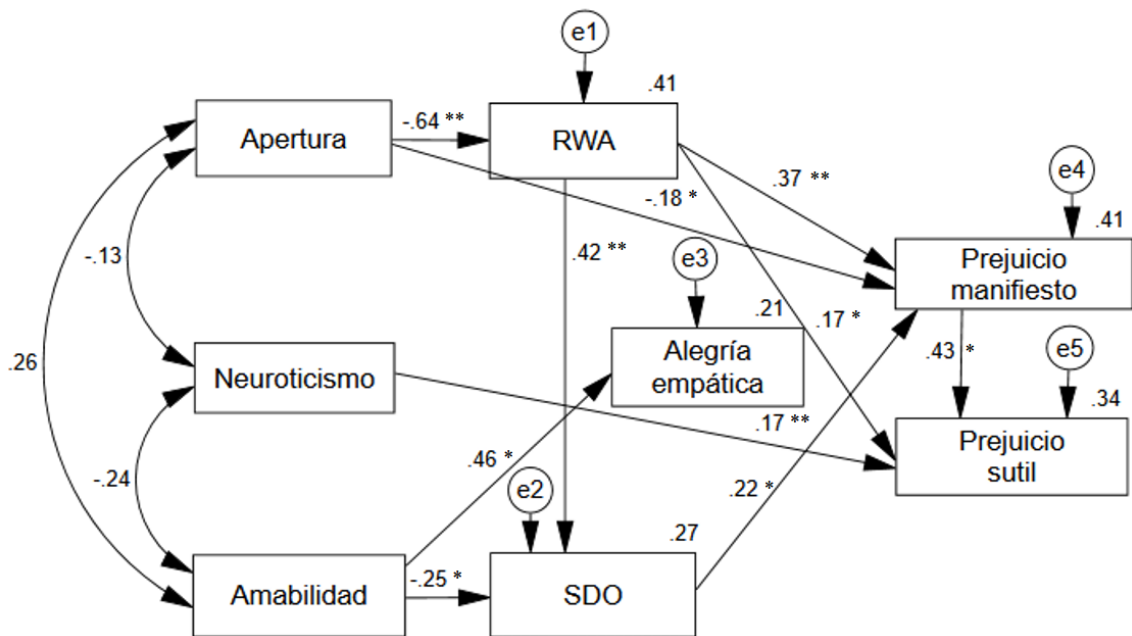


Figura 18. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la alegría empática.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. $*p < 0.05$; $**p < 0.01$

En resumen, en relación con la hipótesis 3.3 se confirmó aún en mayor medida su verificación al contemplar los componentes empáticos, puesto que en dos de ellos

(adopción de perspectivas y alegría empática) desapareció el efecto ligero de tipo indirecto que se había detectado en el caso de la empatía general y el estrés empático. Se podría considerar incluso que la hipótesis no llega a confirmarse. No obstante, en un sentido general lo hace al identificarse el efecto ligero mencionado en el constructo más genérico de la empatía.

CAPÍTULO 8

Estudio 2. Explicación del prejuicio: Tríada Oscura, ideología y empatía

8.1. Presentación del estudio

8.2. Método

8.2.1. Diseño

8.2.2. Participantes

8.2.3. Variables e instrumentos

8.2.4. Procedimiento

8.3. Resultados

8.3.1. Análisis estadísticos

8.3.2. Modelo explicativo del
prejuicio manifiesto y sutil

8.1. Presentación del estudio

Los resultados del estudio 1 han reforzado los “dos grandes” factores de la explicación del prejuicio, que son el autoritarismo de derechas y la orientación a la dominancia social, relegando a un segundo plano el tercero, la empatía, al incluir en el modelo explicativo variables de personalidad con componentes empáticos –especialmente, la amabilidad–. Por otra parte, aunque la varianza explicada de las dos modalidades de prejuicio fue relevante (41% en manifiesto y 33% en sutil), el perfil sociodemográfico homogéneo de los participantes condicionó las medias y grado de homogeneidad de sus puntuaciones en las variables medidas, lo que no permitió el hallazgo de elevados tamaños en los efectos correlacionales y predictivos. En este nuevo estudio se tratará de confirmar la preponderancia de los “dos grandes”, RWA y SDO, cuando los tres rasgos de personalidad contemplados en el modelo del estudio 1, que forman parte de los Cinco Grandes, son sustituidos por la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo subclínico y psicopatía subclínica), que correlaciona con el primero de los modelos (Cinco Grandes), según la evidencia analizada en el capítulo 4 (véanse revisiones en Furnham et al., 2013, 2014; O’Boyle et al., 2015; Vize et al., 2016). Asimismo, la tríada se asocia positivamente a SDO y negativa y más débilmente a RWA (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016), y positivamente al prejuicio (Anderson y Cheers, 2017; Hodson et al., 2009). No obstante, la dualidad del modelo en el estadio de efectos de la personalidad a la ideología, en este caso, no es soportada por la teorización previa. Es decir, no se podrá identificar una correspondencia específica entre determinados rasgos de la tríada y cada una de las actitudes ideológicas (hipótesis 3.2), si bien Hodson et al. (2009) encontraron que, como constructo único, la tríada influyó sobre el prejuicio a través de su efecto directo de valencia positiva sobre SDO y sobre la amenaza intergrupala. Por una parte, entre SDO y RWA es lógico que la primera actúe como

mediador principal porque la tríada, globalmente, correlaciona más fuertemente y en sentido negativo con la amabilidad que con los otros rasgos de los Cinco Grandes (Furnham et al., 2014; Miller et al., 2017; Muris et al., 2017; O'Boyle et al., 2015; Vize et al., 2016), siendo la amabilidad el predictor directo y positivo de SDO en el modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008). No obstante, la amenaza intergrupala interviene también mediacionalmente en el estudio de Hodson et al. (2009), encontrándose asociada a RWA, por lo que en nuestro modelo no se puede descartar el papel mediacional de esta última actitud. Aun así, se espera que el autoritarismo reciba los efectos del maquiavelismo y la psicopatía, pero no del narcisismo, con el que no correlaciona (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016). Lo que sí se asegura es que cuando las actitudes ideológicas actúan mediacionalmente entre la Tríada Oscura y el prejuicio, los rasgos de la tríada no tienen efectos directos sobre el prejuicio, tal como sucede en el estudio de Hodson et al. (2009). Este tipo de efectos directos han sido hallados, sin embargo, cuando no se han planteado análisis mediacionales (Anderson y Cheers, 2017).

Por otra parte, se hipotetiza que la empatía no ejercerá un papel relevante en la explicación del prejuicio (hipótesis 3.3), si bien podrá ejercer un ligero papel mediacional sobre su modalidad manifiesta a través de SDO. En este escenario parece difícil que la Tríada Oscura actúe como un predictor tan consistente de la empatía como lo hacían los tres rasgos de personalidad en el modelo del estudio 1 –especialmente, la amabilidad–. No obstante, el maquiavelismo y la psicopatía ejercerán efectos directos de valencia negativa sobre la empatía, siendo estos de un tamaño que podrá oscilar entre leve y moderado, según ha mostrado la revisión metaanalítica de Vize et al. (2016) (véase también Gianmarco y Vernon, 2014).

Por último, en el modelo hipotético del presente estudio se mantendrá la asociación más fuerte entre las variables predictoras con el prejuicio manifiesto que con el sutil (hipótesis 3.4), recibiendo este, además, el efecto directo del prejuicio manifiesto. Estas expectativas se muestran de manera integrada en la figura 19.

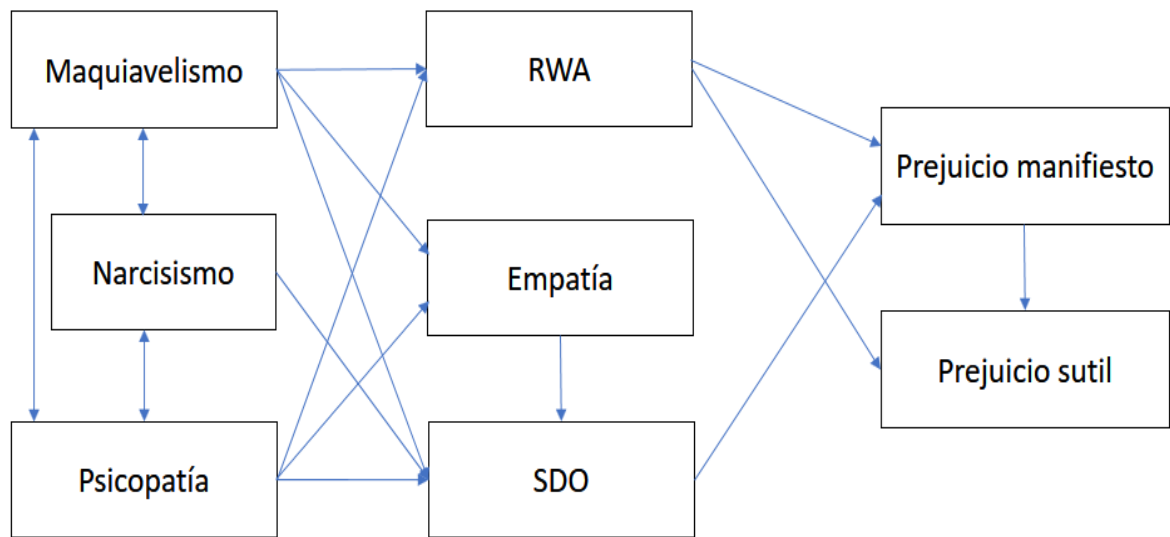


Figura 19. Modelo hipotético sobre el impacto de la Tríada Oscura, las actitudes ideológicas y la empatía sobre el prejuicio manifiesto y sutil.

8.2. Método

8.2.1. Diseño

Se mantuvo el mismo diseño que en el estudio 1: de corte transversal, basado en encuesta y dirigido a explicar las relaciones presentadas en la figura 19 mediante su confirmación en un análisis de sendas. A pesar de la transversalidad, se verificó si el conjunto de los efectos se ajustaba al que se esperaba encontrar bajo el supuesto del patrón

establecido por las revisiones y metaanálisis recientes (Furnham et al., 2014; Miller et al., 2017; Muris et al., 2017; O'Boyle et al., 2015; Vize et al., 2016), si bien a este estudio no se le asigna el consistente carácter confirmatorio que poseía el anterior, ya que los diseños experimentales y longitudinales que han investigado los efectos de la Tríada Oscura sobre el prejuicio apenas existen (Muris et al., 2017).

8.2.2. Participantes

La recogida de datos se llevó a cabo en las mismas sesiones que en el estudio 1 con los mismos participantes. Es decir, inicialmente se obtuvo la información de un total de 260 voluntarios universitarios de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Córdoba (España), seleccionados de manera incidental mediante el acceso a grupos naturales. No obstante, puesto que en el estudio 1 ya se había hecho una depuración de los valores extremos, en este se partió de los 243 participantes de los que se analizaron los datos: 200 mujeres (82.3%) y 43 hombres (17.7%), con una edad media de 20.5 años ($DT = 2.86$).

8.2.3. Variables e instrumentos

Tríada Oscura. Se midieron los tres rasgos de la Tríada Oscura con el cuestionario Short Dark Triad de Paulhus y Jones (2011; Jones y Paulhus, 2014), traducido al español por Nohales Nieto (2015). Se trata de una medida con una adecuada validez predictiva y, en todo caso, de mejor calidad que otros instrumentos de longitud breve para medir la tríada (Furnham et al., 2014). No obstante, en nuestros datos se obtuvieron coeficientes alpha de Cronbach de .64 para el maquiavelismo, .61 para el narcisismo y .67 para la psicopatía.

Aunque se trata de valores que no superan el umbral de .70, se acercan a él y, en todo caso, no es infrecuente que se encuentren coeficientes de consistencia interna entre .60 y .69 al medir estas variables. Por ejemplo, Gianmarco y Vernon (2014) obtuvieron un alpha de .63 en los datos de narcisismo; McCain et al. (2016) informan sobre una fiabilidad, en su segundo estudio, de .61 en narcisismo y .64 en psicopatía; y Miller et al. (2017) obtuvieron un alpha de .63 en narcisismo y .68 en maquiavelismo. Cada uno de los tres rasgos fue medido mediante nueve ítems, y la escala de respuesta adoptó un formato de 5 puntos (1 = “Totalmente en desacuerdo”, y 5 = “Totalmente de acuerdo”). Cinco de los veintisiete ítems se formularon en sentido inverso (los ítems 2, 6 y 8 de narcisismo, y los ítems 2 y 7 de psicopatía).

Autoritarismo de Derechas. Se empleó la Escala de Altemeyer (1981), adaptada al castellano por Seoane y Garzón (1992), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3.

Orientación a la Dominancia Social. Se utilizó la escala de Pratto, Sidanius, Stallworth, y Malle (1994), adaptada al castellano por Silván-Ferrero y Bustillos (2007), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3.

Empatía. Se empleó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), según la descripción que ya se ha dado en el apartado 7.2.3.

Prejuicio. Las actitudes de prejuicio fueron medidas con las Escalas de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995), adaptadas a población española por Rueda y Navas (1996) y mejorada la formulación de algunos ítems por Marisol Navas y sus colaboradores (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; Navas et al., 2004), según la descripción que ya se ha dado de ellas en el apartado 7.2.3.

8.2.4. Procedimiento

Los participantes cumplieron voluntariamente los instrumentos en 4 grupos. Cada uno de estos fue pasando por una sala de informática en la que uno de los investigadores daba a los participantes un enlace a una plataforma en la que se encontraban alojadas las medidas, asegurándoles el anonimato en la tarea. Cada estudiante informaba en primer lugar sobre su género y edad y, a continuación, cumplimentaba los instrumentos en el orden presentado en el apartado anterior. Las respuestas quedaban registradas en la aplicación en un formato de libro de Excel, abriéndose posteriormente el archivo de datos con el software SPSS.

8.3. Resultados

8.3.1. Análisis estadísticos

Una vez recodificados los ítems formulados en sentido inverso en las diferentes medidas, se implementaron análisis descriptivos y correlacionales básicos sobre todas las variables y, a continuación, se procedió a la comprobación del modelo hipotético reproducido en la figura 19 mediante análisis de sendas (Amos v.22). Como paso previo, en todas las distribuciones de datos se revisaron las razones críticas de los coeficientes de simetría y de curtosis entre sus correspondientes errores típicos (Amos v.22). Asimismo, se evaluó la curtosis multivariada. No obstante, no fue preciso adoptar ninguna medida correctora, adicional al uso de la distancia de Mahalanobis (d^2), por haberse ya aplicado esta en el estudio 1, y ello a pesar de que tres distribuciones de datos eran diferentes en este nuevo estudio.

Con el objeto de implementar el análisis de sendas, se utilizó el método de estimación por máxima verosimilitud, evaluándose el ajuste del modelo mediante los siguientes índices: el cociente de Chi-cuadrado entre los grados de libertad (χ^2/df), el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste no normalizado o índice de Tucker Lewis (NNFI o TLI), el residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y su intervalo de confianza al 90%. Aunque algunos de estos índices se asocian a diversas limitaciones (Barrett, 2007; Byrne, 2016; Hooper, Coughlan y Mullen, 2008; Hu y Bentler, 1998, 1999; Kenny, Kaniskan y McCoach, 2015; Kenny y McCoach, 2003; Kline, 2011; O'Boyle y Williams, 2011) se consideró la convergencia entre ellos con el objeto de tomar una decisión sobre la adecuación del modelo en término de ajuste a los datos.

8.3.2. Modelo explicativo del prejuicio manifiesto y sutil

Tras un proceso elaborado de especificación del modelo en el que se puso a prueba la opcionalidad de algunos efectos no previstos en el modelo hipotético con el fin de mejorar el ajuste del mismo, se llegó finalmente a la determinación del patrón de efectos que mejor se ajustaban a los datos empíricos, obteniéndose índices muy satisfactorios ($\chi^2/df = 1.13$; $CFI = .996$; $NNFI = .992$; $SRMR = .040$; $RMSEA = .023$ [.000 – .068]) en un modelo con seis variables explicativas del prejuicio manifiesto y sutil: los tres rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo y psicopatía), dos variables actitudinales (RWA y SDO) y la empatía general. Previamente, se confirmó que la curtosis multivariada (coeficiente de Mardia) arrojaba un valor bajo ($Km = 1.67$) y, en todo caso, $c.r. = 1.03$, encontrándose este índice estandarizado por debajo del umbral de 5.00,

señalado por Bentler (2005) como la magnitud máxima aceptable para poder presuponer la normalidad multivariada.

En la tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson entre las ocho variables del modelo. 22 de las 28 correlaciones alcanzaron significación estadística, haciéndolo en general en el sentido previsto en la literatura. Particularmente, las correlaciones entre los tres rasgos de la tríada fueron positivas y significativas, tal como se ha encontrado en todos los estudios que han analizado esta asociación (Furnham et al., 2014); los coeficientes de estos rasgos con la empatía fueron negativos y significativos (Vize et al., 2016); y las correlaciones entre la tríada y SDO fueron positivas y significativas (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016). Únicamente se detectó la valencia positiva de la correlación entre el maquiavelismo y RWA como discordante con la hallada en la literatura, así como la ausencia de significación entre esta actitud y la psicopatía, si bien la asociación que previamente se ha identificado entre ambos rasgos de la tríada y RWA es débil e inestable (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016).

Por su parte, la validez predictiva de las medidas de la Tríada Oscura se ve reforzada por su asociación con los Cinco Grandes Factores de personalidad medidos en el estudio 1. Particularmente, el elemento troncal de la Tríada Oscura es la relación de sentido negativo con el rasgo de amabilidad (Furnham et al., 2014). Pues bien, asociando las medidas de la tríada con la de amabilidad, se encontró que este rasgo alcanzó una correlación de -0.396 con el maquiavelismo, -0.237 con el narcisismo y -0.438 con la psicopatía.

Tabla 6

Media, desviación típica y correlaciones producto-momento de Pearson entre las variables del modelo de prejuicio manifiesto y sutil ($N = 243$)

Variable	<i>M</i>	<i>DT</i>	2	3	4	5	6	7	8
1. Maquiavelismo	2.68	.517	.336***	.392***	.252***	.386***	-.255***	.292***	.185***
2. Narcisismo	2.58	.467	--	.381***	.064	.175**	-.152*	.077	.012
3. Psicopatía	1.85	.487		--	-.056	.204**	-.254***	.039	-.054
4. RWA	2.32	.377			--	.472***	-.276***	.586***	.427***
5. SDO	1.63	.482				--	-.407***	.474***	.261***
6. Empatía general	3.99	.367					--	-.305***	-.243**
7. Prejuicio manifiesto	1.73	.494						--	.549***
8. Prejuicio sutil	2.99	.509							--

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Por otra parte, el maquiavelismo se configura como el único rasgo de la Tríada Oscura que manifiesta una cierta capacidad predictiva sobre ambas modalidades de prejuicio, asociándose además negativamente a la empatía y positivamente a RWA y SDO. En segundo plano se situarían el narcisismo y la psicopatía, que correlacionan positivamente con SDO y negativamente con la empatía, pero no se asocian a RWA ni al prejuicio manifiesto ni sutil. La hipótesis 2.2, por tanto, solo queda parcialmente confirmada (se verifica en 8 de las 12 correlaciones significativas previstas).

Los resultados del análisis de sendas se encuentran representados en la figura 20, confirmándose la mayoría de los efectos previstos en el modelo hipotético. En primer lugar, el maquiavelismo y la psicopatía aparecen como predictores significativos, aunque con una intensidad ligera, de las actitudes ideológicas y de la empatía. De los cinco efectos de este tipo identificados, cuatro tienen la valencia anticipada en la literatura. El

maquiavelismo impacta en sentido positivo sobre SDO ($\beta = .302, SE = .056, p = .021$) y en sentido negativo sobre la empatía ($\beta = -.184, SE = .074, p = .020$), mientras que la psicopatía predice inversamente RWA ($\beta = -.210, SE = .059, p = .003$) y la empatía ($\beta = -.181, SE = .064, p = .006$). Únicamente, en contra de evidencias previas, el maquiavelismo tuvo un efecto positivo sobre RWA, aunque de tamaño reducido y con un error asociado que corresponde aproximadamente al umbral convencional ($\beta = .159, SE = .062, p = .050$). En la literatura, este efecto suele ser insignificante o muy débil de valencia negativa, luego la discrepancia con nuestros resultados apenas posee relevancia.

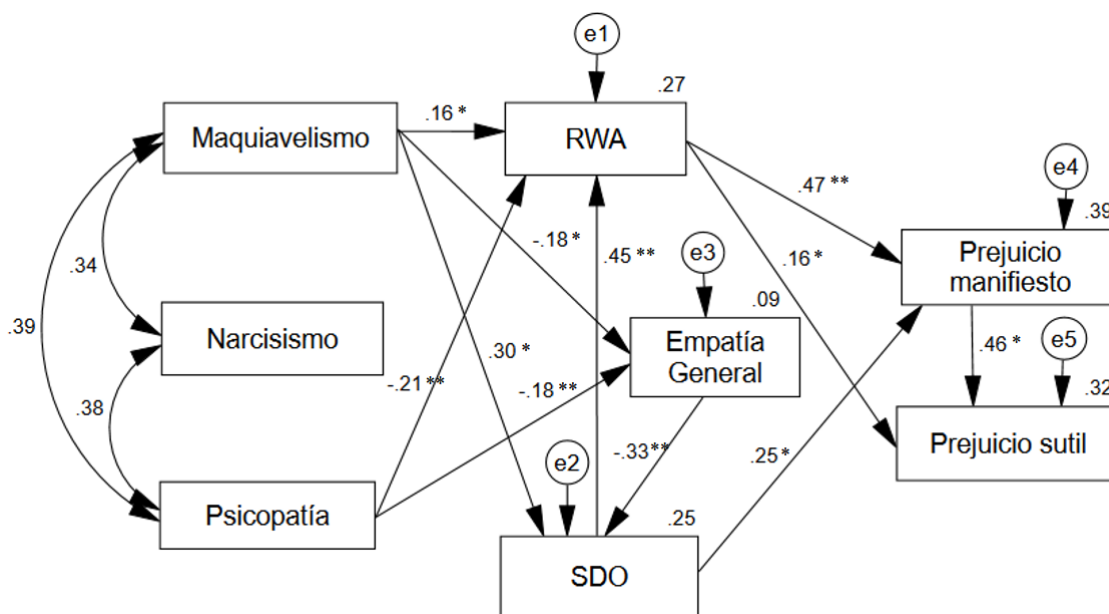


Figura 20. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la empatía general.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Según la expectativa mantenida, se confirma la efectividad de RWA y SDO, tal como ya había sido evidenciada en el modelo de proceso dual del estudio 1, hallándose efectos totales moderados de RWA sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = .467$, $SE = .050$, $p = .006$) y sutil ($\beta = .373$, $SE = .050$, $p = .010$), así como efectos totales de tamaño semejante entre SDO y el prejuicio manifiesto ($\beta = .466$, $SE = .058$, $p = .012$) y sutil ($\beta = .285$, $SE = .039$, $p = .013$). Por su parte, los efectos totales de las tres variables independientes restantes sobre el prejuicio son, en general, más débiles. El maquiavelismo tiene un efecto positivo total sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = .243$, $SE = .043$, $p = .020$) que es significativamente más reducido que el que ejerce RWA, $p < .05$, y SDO, $p < .05$. Lo mismo sucede al comparar el efecto del maquiavelismo sobre el prejuicio sutil ($\beta = .162$, $SE = .032$, $p = .011$) con el de RWA, $p < .05$. En el caso de la psicopatía se constatan asimismo claramente las diferencias. Sus efectos totales sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.070$, $SE = .031$, $p = .011$) y sutil ($\beta = -.061$, $SE = .025$, $p = .007$) son de un tamaño muy reducido y significativamente inferiores a los que ejercen RWA, $p < .05$, y SDO, $p < .05$, sobre cada modalidad de prejuicio. Por último, la empatía ejerció efectos totales sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.153$, $SE = .035$, $p = .008$) y sutil ($\beta = -.094$, $SE = .023$, $p = .006$) que fueron significativamente más débiles que los correspondientes a RWA, $p < .05$, y SDO, $p < .05$. Del conjunto de los efectos que sobre el prejuicio ejercieron las variables independientes, únicamente no se alcanzó significación en el caso de la modalidad sutil cuando se compararon los efectos del maquiavelismo ($\beta = .243$, $SE = .043$, $p = .020$) y SDO ($\beta = .285$, $SE = .039$, $p = .013$), $p > .05$. Por tanto, en general, las actitudes ideológicas se configuran como los predictores más potentes del prejuicio.

De los diez efectos totales de las cinco variables independientes sobre ambas modalidades de prejuicio (se excluye el narcisismo por no haberse identificado ningún

tipo de efecto significativo sobre ninguna variable), solamente en dos de ellos se observó una valencia no pronosticada en la evidencia previa, y es la correspondiente a los efectos de la psicopatía sobre el prejuicio manifiesto y sutil, de sentido negativo. No obstante, se trata de efectos muy pequeños, de escasa relevancia psicológica (por ejemplo, en la investigación de Anderson y Cheers [2017], la psicopatía no llegó a ejercer ningún efecto sobre el prejuicio manifiesto). Es decir, el maquiavelismo aparece como un rasgo de la Tríada Oscura que explicaría el prejuicio en mayor medida de lo que lo hace la psicopatía, especialmente en el caso del prejuicio manifiesto, en el que la diferencia del tamaño de efecto alcanza significación estadística, $p < .05$. Por otra parte, tal como se predecía en el modelo hipotético, ninguno de los dos rasgos de personalidad predijo directamente el prejuicio, sino que lo hicieron a través de las actitudes ideológicas y de la empatía.

Por su parte, a diferencia de lo que sucedía con los Cinco Grandes Factores y tal como predecía la hipótesis 3.2, no se ha identificado un proceso dual a través del que los rasgos de personalidad impacten sobre el prejuicio. Tanto el maquiavelismo como la psicopatía influyen sobre RWA, sin que los tamaños de ambos efectos difieran significativamente, $p < .05$. Lo que sí aparece en el modelo es un efecto del maquiavelismo, a diferencia de la psicopatía, sobre SDO, que configura finalmente una efectividad mayor del primer rasgo sobre el prejuicio manifiesto.

En general, como sucedía en el estudio 1, el modelo explica aparentemente una mayor varianza de prejuicio manifiesto (39%) que de sutil (32%), aunque la diferencia no alcanza significación estadística, $p > .05$. Por consiguiente, tampoco puede verificarse la hipótesis 3.4. No obstante, si se suprimiera el efecto del prejuicio manifiesto sobre el sutil, la varianza explica del primero se mantendría (39%) mientras que la del segundo se reduciría (18%), alcanzándose en este caso una diferencia significativa, $p < .05$. En

cualquier caso, esta posibilidad sería artificiosa porque, si se elimina el efecto entre ambas modalidades de prejuicio, el modelo ya no ajustaría a los datos de manera suficientemente satisfactoria ($\chi^2/df = 3.99$; $CFI = .903$; $NNFI = .818$; $SRMR = .067$; $RMSEA = .111$ [.082 – .141]), lográndose un ajuste significativamente superior al añadir el efecto entre las dos modalidades de prejuicio, $\Delta \chi^2 (1) = 44.00$, $p < .001$.

Por último, tal como también se encontró en el estudio 1 y se anticipaba en la hipótesis 3.3, la empatía no ejerció un efecto directo significativo sobre el prejuicio. En la especificación del modelo, la supresión de los efectos opcionales de la empatía sobre ambas modalidades de prejuicio no alteró el ajuste del mismo, $\Delta \chi^2 (2) = 4.05$, $p > .05$. En todo caso, los pesos estandarizados de regresión no alcanzan significación estadística, ni sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.089$, $SE = .057$, $p = .112$) ni sobre el sutil ($\beta = -.067$, $SE = .060$, $p = .330$). El efecto ejercido sobre ambas modalidades de prejuicio fue indirecto a través de SDO, y aparentemente superior al hallado en el modelo de proceso dual con los Cinco Grandes, aunque se mantuvo en niveles ligeros tanto en la predicción del prejuicio manifiesto ($\beta = -.153$, $SE = .035$, $p = .008$) como del sutil ($\beta = -.094$, $SE = .023$, $p = .006$).

Sustituyendo la empatía general por cada una de las tres dimensiones empáticas de las que se recogieron datos fiables (Adopción de perspectivas, Estrés empático, Alegría empática), se obtuvieron en todos los casos índices de ajuste muy satisfactorios, aunque en cada uno de los modelos se redujo la ya exigua varianza explicada de la empatía general (9%) al recibir cada componente empático el efecto de un solo rasgo de la Tríada Oscura: el maquiavelismo en el caso del estrés empático, que explicó únicamente el 4% de la varianza de empatía (figura 22); y el estrés empático en el caso de la adopción de perspectivas (figura 21) y de la alegría empática (figura 23), que explicó el 7% y el 3%

de estas, respectivamente. Cuando el componente empático incluido en el modelo fue el estrés, la varianza explicada de prejuicio manifiesto se elevó al 40%. Las figuras 21, 22 y 23 muestran los modelos resultantes cuando se incluye cada componente empático.

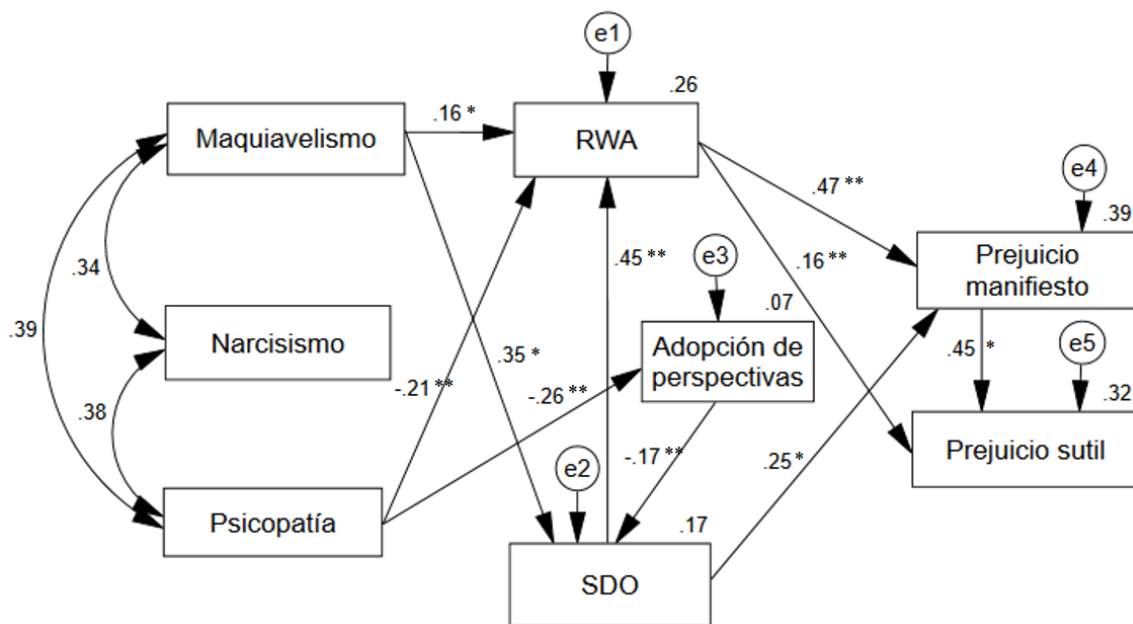


Figura 21. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la adopción de perspectivas.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

A diferencia del estudio 1, cada uno de los componentes empáticos ejerció un efecto ligero significativo sobre ambas modalidades de prejuicio a través de SDO, resultado que confirma la hipótesis 3.3: la adopción de perspectivas influyó levemente sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.077$, $SE = .031$, $p = .005$) y el sutil ($\beta = -.047$, $SE = .020$, $p = .005$); el estrés empático hizo lo propio sobre la primera modalidad de prejuicio ($\beta = -.153$, $SE = .033$, $p = .012$) y la segunda ($\beta = -.094$, $SE = .021$, $p = .012$); y, de nuevo,

la alegría empática impactó significativa pero ligeramente sobre el prejuicio manifiesto ($\beta = -.103, SE = .034, p = .007$) y el sutil ($\beta = -.063, SE = .021, p = .007$).

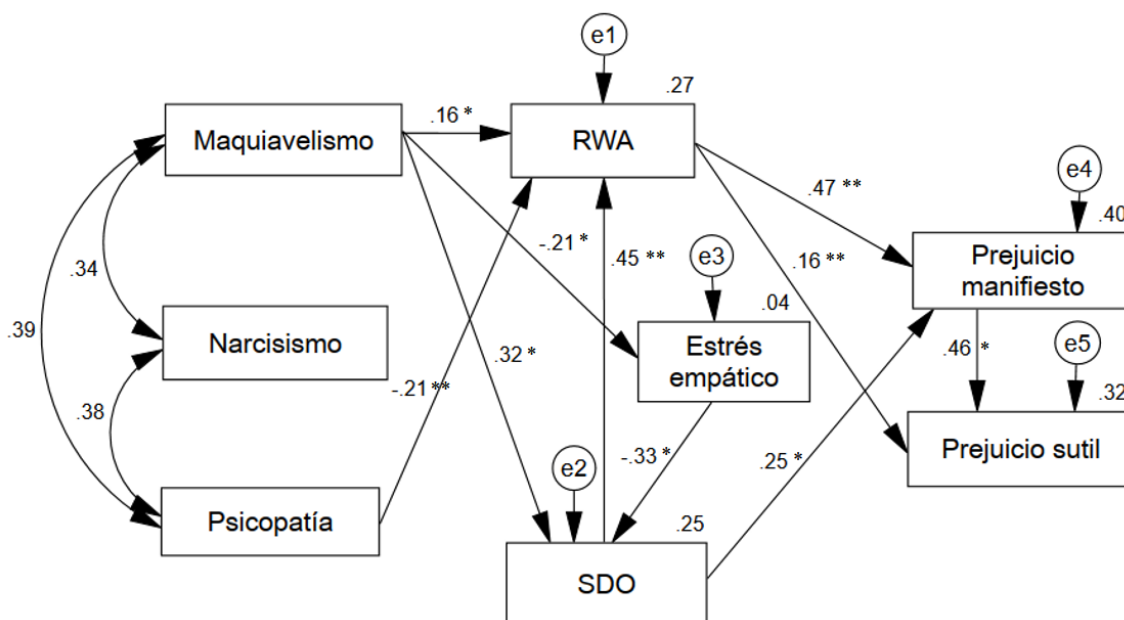


Figura 22. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y el estrés empático.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

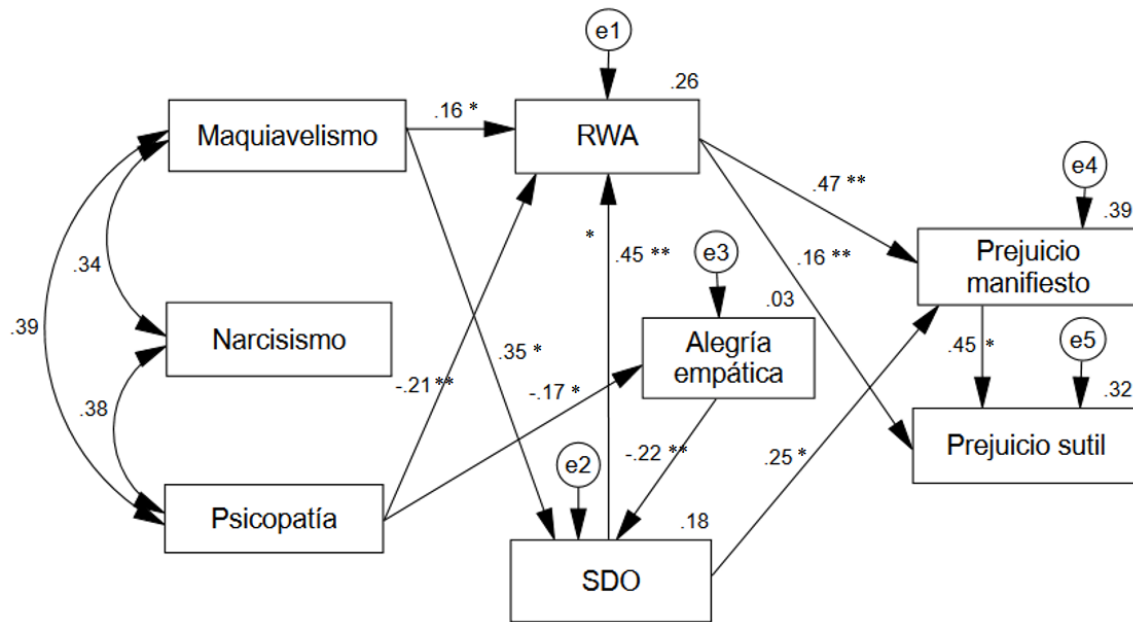


Figura 23. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la alegría empática.

Nota. Los pesos de regresión se encuentran representados sobre las flechas, y las correlaciones múltiples al cuadrado sobre las variables endógenas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

En resumen, los resultados del segundo estudio avalan parcialmente la hipótesis 2.2 sobre las correlaciones de las dos modalidades de prejuicio con las variables independientes; verifican completamente las hipótesis 3.2 (ausencia de doble vía en la explicación del prejuicio) y 3.3 (papel secundario de la empatía en el modelo), y no apoyan la hipótesis 3.4 sobre posibles diferencias en la capacidad explicativa del modelo sobre ambas modalidades de prejuicio.

CAPÍTULO 9

Estudio 3. La reducción del prejuicio: efectividad de una estrategia de *role playing*

9.1. Presentación del estudio

9.2. Método

9.2.1. Diseño

9.2.2. Participantes

9.2.3. Variables dependientes e instrumentos

9.2.4. Manipulación y procedimiento

9.3. Resultados

9.3.1. Análisis estadísticos

9.3.2. Efectos principales del *role playing*

9.3.3. Efectos condicionados (moderación)

9.1. Presentación del estudio

Las técnicas psicodramáticas y, particularmente, el *role playing*, se han demostrado eficaces en el aprendizaje de un buen número de competencias, entre las que figura la empatía. Esta se incorpora incluso a la misma definición de la técnica como parte de su naturaleza, de tal modo que el *role playing* ha sido comprendida como una intervención de potenciación de la empatía (Gerdes et al., 2011). A su vez, la empatía se asocia negativamente al prejuicio (Bäckström y Bjöeklund, 2007; Díaz-Lázaro et al., 2014; Levin et al., 2015; Shih et al., 2009; Vescio et al., 2003), si bien sus efectos pueden hallarse distribuidos entre diversas variables cuando se evalúan en modelos como los confirmados en los dos primeros estudios de nuestra investigación. Por otra parte, entre las dimensiones de la empatía que han sido entrenadas, la toma de perspectiva ha evidenciado su eficacia en la reducción del prejuicio y la mejora de las relaciones intergrupales (Broockman y Kalla, 2016; Galinsky y Moskowitz, 2000; Gonzalez et al., 2015; González et al., 2012; Lindsey et al., 2015; Todd et al., 2012; Vorauer, 2013), encontrándose asimismo este resultado en ámbitos educativos (Berger et al., 2016). El *role playing* se basa precisamente en el cambio de roles, de tal forma que se configura como una estrategia ideal para operacionalizar la toma de perspectiva, contando además con un fuerte componente motivacional (Clapper, 2010; Frick-Helms, 2008, Stroessner et al., 2009).

Tomando en cuenta estos antecedentes directos, el presente estudio responde al cuarto objetivo general de la investigación, tratando de determinar si una estrategia concreta de *role playing* tiene un impacto inmediato sobre la reducción de la doble modalidad del prejuicio que se está investigando en esta tesis: manifiesto y sutil. En un estudio anterior no hemos encontrado evidencia a favor del impacto del *role playing* sobre

el prejuicio implícito y el explícito/moderno (González et al., 2012), si bien ahora diferenciamos el prejuicio manifiesto del sutil y cambiamos la operacionalización del desempeño de roles. Además, la mayor parte de los moderadores que en esta ocasión se considerarán son diferentes a los que entonces fueron medidos. Por lo tanto, el estudio trata de avanzar en una línea de investigación ya abierta sobre reducción del prejuicio étnico-cultural, evaluando el impacto de una estrategia de toma de perspectiva basada en *role playing* (objetivo 4.1) e identificando las variables de personalidad, ideológicas y empáticas que en su caso puedan actuar como moderadores entre la estrategia de toma de perspectiva y el prejuicio (objetivo 4.2). De acuerdo con el marco teórico, se espera que el desempeño de roles sea eficaz en la atenuación de la intensidad de ambas modalidades de prejuicio (hipótesis 4.1), así como que este impacto se identifique particularmente en los participantes que puntúen alto en neuroticismo, maquiavelismo, narcisismo, psicopatía, autoritarismo de derechas y dominancia social, así como en aquellos que puntúen bajo en apertura, amabilidad y empatía (hipótesis 4.2).

9.2. Método

9.2.1. Diseño

Se adoptó un diseño experimental solo posttest con grupo experimental y grupo de control. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a ambos grupos. Con el grupo experimental se llevó a cabo una intervención consistente en un debate con *role playing* o desempeño de roles, en el que se solicitaba a los participantes que se pusieran en el lugar de una persona conocida con la que estuvieran en desacuerdo en una temática concreta. Por su parte, los participantes del grupo de control llevaron a cabo asimismo un

debate, pero sin *role playing*. Es decir, en la discusión tomaron como referencia sus propias creencias acerca del tema en cuestión. Después de la actuación con cada grupo se medía el prejuicio, así como las variables potencialmente moduladoras.

9.2.2. Participantes

En total participaron voluntariamente 222 estudiantes universitarios de titulaciones pedagógicas de la Universidad de Córdoba (España), seleccionados de manera incidental mediante el acceso a grupos naturales. Respecto al género, 184 participantes fueron mujeres (82.9%) y 38 fueron hombres (17.1%). La media de edad del total de la muestra fue de 20.6 años ($DT = 2.97$). La distribución aleatoria a los grupos experimental y control arrojó un mismo número de mujeres ($n = 92$) y de hombres ($n = 19$) por grupo. El número total de participantes en cada grupo fue, por tanto, de 111. La edad de los sujetos de ambos grupos fue semejante ($M_{exp} = 20.8$; $M_{con} = 20.4$).

9.2.3. Variables dependientes e instrumentos

Personalidad. Por una parte, se midieron tres de los Cinco Grandes Factores de personalidad (Apertura a la experiencia, Amabilidad y Neuroticismo) con el Neo-Five Factor Inventory (Neo-FFI) y, concretamente, con la versión española adaptada por Cordero, Pamos y Seisdedos, publicada por TEA en su segunda edición (Costa y McCrae, 2002), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3. Por otra parte, se midieron los tres rasgos de la Tríada Oscura con el cuestionario Short Dark Triad de Paulhus y Jones (2011; Jones y Paulhus, 2014), traducido al español por Nohales Nieto (2015), según se ha descrito en el apartado 8.2.3.

Autoritarismo de Derechas. Se empleó la Escala de Altemeyer (1981), adaptada al castellano por Seoane y Garzón (1992), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3.

Orientación a la Dominancia Social. Se utilizó la escala de Pratto, Sidanius, Stallworth, y Malle (1994), adaptada al castellano por Silván-Ferrero y Bustillos (2007), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3.

Empatía. Se empleó el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008), según la descripción que ya se ha dado en el apartado 7.2.3.

Prejuicio. Las actitudes de prejuicio fueron medidas con las Escalas de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995), adaptadas a población española por Rueda y Navas (1996) y mejorada la formulación de algunos ítems por Marisol Navas y sus colaboradores (Navas, García, Rojas, Pumares y Cuadrado, 2006; Navas et al., 2004), según la descripción que ya se ha dado de ella en el apartado 7.2.3.

9.2.4. Manipulación y procedimiento

Una vez asignados aleatoriamente los participantes a los grupos experimental y control, los sujetos de cada grupo fueron repartidos, también aleatoriamente, en subgrupos compuestos por cuatro miembros con objeto de desarrollar la tarea con la que se operacionalizó la manipulación experimental.

Todos los subgrupos, tanto del grupo experimental como de control, fueron citados en una sala conforme a un calendario establecido previamente. Dicho espacio

contaba con espacio suficiente para llevar a cabo una dinámica de debate con cuatro participantes, pasando inmediatamente después a una sala de informática con objeto de implementar las pruebas correspondientes de soporte informático.

En cada sesión se le explicaba al grupo cómo se iba a desarrollar la actividad en su conjunto: 1) preparación del debate; 2) ejecución de la actuación improvisada; 3) reflexión acerca de la actividad, y 4) implementación de las pruebas informatizadas. Respecto al objeto de estudio, este no les fue revelado ni disfrazado, sino que sencillamente se les pidió que esperasen a una última sesión para ser informados.

Con los grupos experimental y control se implementó una modalidad distinta de debate. En el caso del grupo experimental, este se basó, según ya se ha mencionado, en *role playing*, mientras que con el grupo control se implementó un debate sin toma de perspectiva. El procedimiento constó de los siguientes pasos:

1. Respecto a la preparación del debate, el investigador pidió a los participantes en ambos casos que escogieran un tema en el que una mitad del grupo estuviera en desacuerdo con la otra mitad. Los temas seleccionados giraron en torno a polémicas cotidianas: aborto, TV-basura, botellón, toros y tabaco.
2. Una vez seleccionado el tema de “discusión” y respecto a la ejecución del mismo, se diferenciaron las actividades entre ambos grupos:
 - Los participantes del grupo experimental llevaron a cabo una dinámica basada en *role playing* o desempeño de roles. Se les solicitó que se situaran en la postura opuesta a la suya en relación con la defensa del tema escogido (toma de perspectiva). Es decir, la mitad de los participantes debían estar a favor, por ejemplo, del tabaco –cuando en realidad su

posición era la contraria— y la otra mitad de los participantes tenían que defender la postura opuesta (en contra del tabaco) cuando su actitud genuina era favorable, 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. Así mismo, se les pidió que pensarán en una persona que conociesen, y no en una desconocida. Así, cada participante actuó defendiendo una postura contraria a la suya en el tema escogido por el grupo, pero coincidente con la perspectiva de una persona conocida. Una vez elegida la persona que cumplía tal requisito, es decir, alguien conocido y con una posición opuesta, 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 registradas, de modo que todos pudieran formar una impresión sobre el modo en que podía transcurrir la discusión y valorasen dichas características a la hora de interactuar.

- El grupo control no recibió estas instrucciones. Después de seleccionar el tema de discusión únicamente se les pidió que improvisaran una actuación en la que discutieran con sus compañeros, pero sin atender más que a su propia opinión. Es decir, en el debate se prescindió del componente de toma de perspectiva.
3. Tras cinco minutos de la actividad interactiva, se solicitó 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. Posteriormente y justo después de finalizar la improvisada actuación, se iniciaba un pequeño debate de dos minutos en torno a las reflexiones de los participantes.

4. Por último, se pedía a los participantes que pasasen a una sala de informática en la que ya se encontraban preparados los ordenadores para la cumplimentación de las pruebas.
5. Al finalizar la fase de medida se les agradecía su participación y se les citaba para una última reunión, en la que se les revelaba la verdadera naturaleza del estudio.

9.3. Resultados

9.3.1. Análisis estadísticos

Una vez recodificados los ítems formulados en sentido inverso en las diferentes medidas, se procedió a la comprobación de las hipótesis. Para ello, en primer lugar, se utilizó la prueba *t* para grupos independientes con el objeto de verificar la hipótesis 4.1. Posteriormente, en relación con la hipótesis 4.2 se llevó a cabo un análisis de moderación mediante MODPROBE, una aplicación auxiliar para SPSS (y SAS), desarrollada por Hayes and Matthes (2009) con el objeto de comprobar interacciones de un grado de libertad en análisis de regresión por mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y regresión logística (véase también Hayes, 2013). En nuestro caso, puesto que la variable binaria era la independiente (condición: *role playing* vs. control), se implementaron análisis de regresión OLS. Fueron 9 los moderadores evaluados (apertura, amabilidad, neuroticismo,

maquiavelismo, narcisismo, psicopatía, autoritarismo de derechas, orientación a la dominancia social, empatía general) que podían condicionar los efectos de la intervención tanto sobre el prejuicio manifiesto como sobre el sutil.

9.3.2. Efectos principales del role playing

La comprobación de la hipótesis 4.1 exigía la realización de dos pruebas *t* de Student para grupos independientes con el objeto de verificar si la estrategia basada en el desempeño de roles impactó significativamente sobre el prejuicio en su doble modalidad, manifiesto y sutil, reduciendo su intensidad. La tabla 7 muestra los resultados del análisis.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos y contraste de medias de prejuicio manifiesto y sutil entre el grupo experimental y control

Variable dependiente	Grupo Experimental		Grupo Control		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>				
Prejuicio manifiesto	1.61	.412	1.76	.489	-3.38	220	.001	.05
Prejuicio sutil	2.86	.463	3.06	.445	-2.48	220	.014	.03

Considerando la probabilidad de error (en ambos casos, por debajo de .01), la hipótesis 4.1 queda por tanto verificada en relación con las dos modalidades de prejuicio. No obstante, el tamaño del efecto es muy pequeño, por lo que se puede concluir que aunque la estrategia de toma de perspectiva operacionalizada mediante *role playing* fue efectiva, el grupo experimental redujo levemente sus niveles de prejuicio manifiesto y

sutil con respecto al grupo de control. La figura 24 muestra gráficamente las diferencias entre ambos grupos en las dos modalidades de prejuicio.

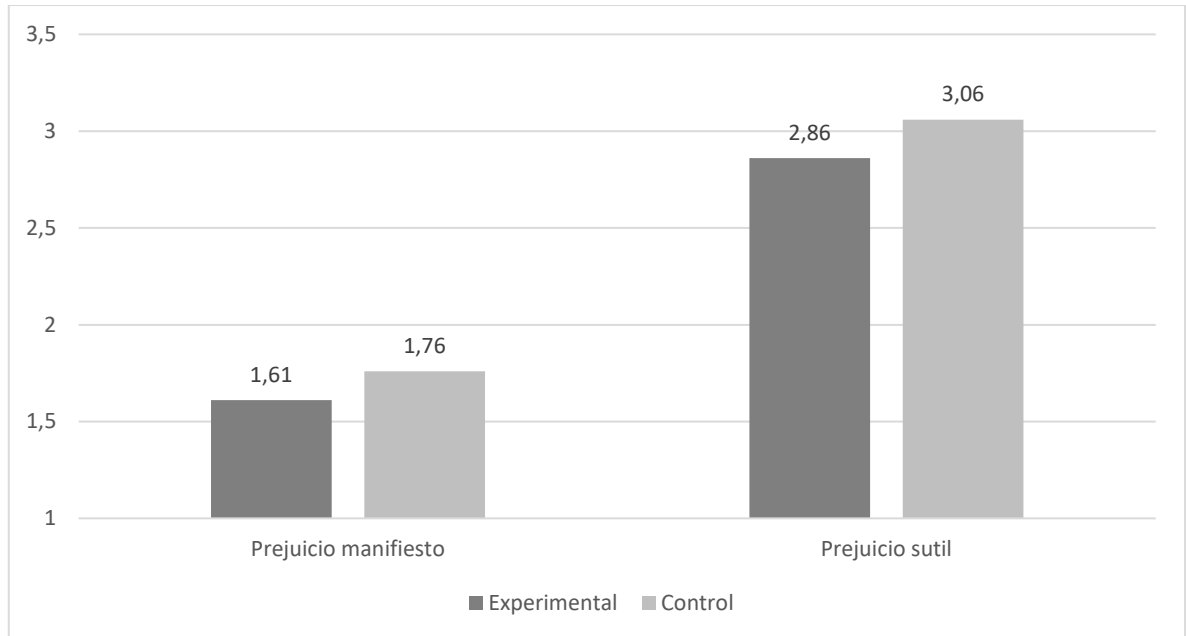


Figura 24. Medias de prejuicio manifiesto y sutil de los grupos experimental y control en la medida postest.

9.3.3. Efectos condicionados (moderación)

Una vez establecida la significativa, aunque débil efectividad de la manipulación basada en *role playing* para reducir el prejuicio, el análisis de moderación permitía además saber qué variables de personalidad, ideológicas y empáticas habían actuado como moderadores, así como la franja de puntuaciones de estas variables en las que la intervención reductora de ambas modalidades de prejuicio habría tenido éxito. La hipótesis 4.2 preveía que esto iba a suceder en los participantes que hubieran puntuado alto en neuroticismo, maquiavelismo, narcisismo, psicopatía, autoritarismo de derechas y

dominancia social, así como en aquellos que lo hubieran hecho en puntuaciones bajas de apertura, amabilidad y empatía.

Los efectos de regresión por mínimos cuadrados ordinarios en el prejuicio manifiesto debidos a la interacción entre la variable predictora (manipulación) y cada una de las nueve variables moderadoras se muestran en la tabla 8.

Tabla 8

Efectos de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debidos a la interacción entre el predictor y los moderadores, R² para el modelo completo, e incremento en R² debido a la interacción (cuando $p < .05$)

Moderador	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R²</i> (cambio en <i>R²</i>)	<i>F</i> (3, 218) (<i>F</i> para el cambio)	<i>p</i> (<i>p</i> para el cambio)
Apertura	-.1660	.1175	-1.4129	.1591	.1998 (.0073)	18.1406 (1.9963)	.0000 (.1591)
Neuroticismo	-.1278	.0865	-1.4774	.1410	.0429 (.0096)	3.2538 (2.1826)	.0226 (.1410)
Amabilidad	-.1165	.1408	-.8269	.4092	.0842 (.0029)	6.6845 (.6837)	.0002 (.4092)
Maquiavelismo	.0081	.1139	.0712	.9433	.0773 (.0000)	6.0862 (.0051)	.0005 (.9433)
Narcisismo	.1656	.1333	1.2429	.2152	.0353 (.0068)	2.6614 (1.5449)	.0490 (.2152)
Psicopatía	.0373	.1231	.3027	.7624	.0277 (.0004)	2.0677 (.0916)	.1054 (.7624)
RWA	-.0622	.1492	-.4169	.6772	.2557 (.0006)	24.9649 (.1738)	.0000 (.6772)
SDO	-.0350	.1258	-.2781	.7812	.1512 (.0003)	12.9419 (.0774)	.0000 (.7812)
Empatía general	.1426	.1586	.8991	.3696	.0812 (.0034)	6.4224 (.8084)	.0003 (.3696)

Nota. *b*: coeficiente de regresión no estandarizado; *SE*: error típico; *t*: *t*-test, utilizado para comprobar la hipótesis nula de que la interacción es igual a cero.

Dados los valores del error tipo I, los valores de los coeficientes de regresión OLS no permiten afirmar la existencia de efectos sobre el prejuicio manifiesto debidos a la interacción de la variable predictora con ninguna de las variables potencialmente moderadoras. Es decir, no pudo verificarse el estatus moderador de ninguna variable (véanse los resultados detallados en el Anexo estadístico).

Tabla 9

Efectos de regresión OLS en el prejuicio sutil debidos a la interacción entre el predictor y los moderadores, R^2 para el modelo completo, e incremento en R^2 debido a la interacción (cuando $p < .05$)

Moderador	<i>b</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	R^2 (cambio en R^2)	<i>F</i> (3, 218) (<i>F</i> para el cambio)	<i>p</i> (<i>p</i> para el cambio)
Apertura	.0017	.1241	.0137	.9891	.1350 (.0000)	11.3407 (.0002)	.0000 (.9891)
Neuroticismo	-.1096	-.0849	-1.2919	.1978	-.1079 (.0068)	8.7854 (1.6690)	.0000 (.1978)
Amabilidad	.0142	.1444	.0986	.9215	.0671 (.0000)	5.2293 (.0097)	.0017 (.9215)
Maquiavelismo	.0656	.1164	.5637	.5735	.0668 (.0014)	5.2024 (.3177)	.0017 (.5735)
Narcisismo	.1237	.1339	.9237	.3567	.0561 (.0037)	4.3161 (.8531)	.0056 (.3567)
Psicopatía	-.0696	.1234	-.5639	.5734	.0527 (.0014)	4.0466 (.3180)	.0079 (.5734)
RWA	-.1364	.1611	-.8466	.3981	.1595 (.0028)	13.7902 (.7168)	.0000 (.3891)
SDO	-.1204	.1318	-.9134	.3620	.0971 (.0035)	7.8123 (.8344)	.0001 (.3620)
Empatía general	.1455	.1599	.9095	.3641	.0949 (.0034)	7.6230 (.8273)	.0001 (.3641)

Nota. *b*: coeficiente de regresión no estandarizado; *SE*: error típico; *t*: *t*-test, utilizado para comprobar la hipótesis nula de que la interacción es igual a cero.

Por su parte, la tabla 9 muestra los efectos de regresión por mínimos cuadrados ordinarios en el prejuicio sutil debidos a la interacción entre la variable predictora (manipulación) y cada una de las nueve variables moderadoras. Según aparece reflejado en dicha tabla, tampoco en el caso del prejuicio sutil se confirman efectos debidos a la interacción de la variable predictora con ninguna de las variables potencialmente moderadoras. La hipótesis 4.2, por consiguiente, no puede ser confirmada (véanse los resultados detallados en el Anexo estadístico).

Como conclusión del estudio, se afirma que la manipulación de toma de perspectiva basada en desempeño de roles tuvo un efecto significativo, aunque leve, sobre el prejuicio en términos de la reducción de este, y este efecto fue independiente de la personalidad, actitudes ideológicas y empatía de los participantes.

CAPÍTULO 10

Estudio 4. Medida de la empatía intercultural

10.1. Presentación del estudio

10.2. Método

10.2.1. Diseño

10.2.2. Participantes

10.2.3. Variable e instrumento

10.2.4. Procedimiento

10.3. Resultados

10.3.1. Análisis estadísticos

10.3.2. Validación de la medida de
empatía intercultural

10.1. Presentación del estudio

El quinto objetivo general formulado en el capítulo 6 correspondía al diseño de nuevas medidas que pudiesen sustituir a las que en su caso se pudieran haber identificado como fuentes de sesgo en los estudios empíricos previos. Pues bien, como se va a discutir en el capítulo 11, el instrumento en el que fundamentalmente se concentraron las limitaciones es el TECA, ya que se trata de una medida de empatía general, produciéndose un desajuste entre ella y la medida de prejuicio, que cuenta con un colectivo estereotipado de referencia, de tipo étnico-cultural. La idea general con la que se aborda este estudio es la de construir una medida de empatía cultural o intercultural en la que específicamente se presenten estímulos, como parte de los ítems, asociados al mismo colectivo de referencia que el contemplado en la medida de prejuicio. De esta forma, podría ser más probable que en futuros estudios la empatía pueda tener un efecto más consistente sobre el prejuicio en el marco del mismo tipo de modelos explicativos que los confirmados en nuestra investigación, según se justificará en la discusión de los dos primeros estudios. Desde un enfoque intercultural, tiene sentido que las medidas se encuentren asociadas a los contextos socioculturales en los que se aplican, ya que estos marcan diferencias relevantes en los niveles de empatía y en la capacidad predictiva de esta variable (Howe, 2013).

Aunque la empatía haya sido objeto de estudio desde diferentes perspectivas, cuando se trata de analizarla desde un enfoque cultural o étnico deviene en un campo escasamente explorado (Green, 1998; Lawrence y Luis, 2001; Rasoal, Eklund, Hansen, 2011), en el que el constructo tampoco ha sido etiquetado ni operacionalizado de la misma forma. Nuestro estudio se presenta como un desarrollo adicional en esta línea de investigación, pretendiendo la validación de una medida capaz de evaluar

específicamente la empatía intercultural, que pueda ser utilizada en contextos educativos diversos, de rápida implementación y fácil interpretación, considerando además la particularidad del contexto español.

Se presenta a continuación el método y los resultados del estudio realizado, según constan en la correspondiente publicación, que se presenta como indicio de calidad de la tesis (González et al., 2015).

10.2. Método

10.2.1. *Diseño*

Se adoptó un diseño no experimental, transversal y basado en encuesta, con el fin de recoger datos en dos muestras diferentes. La primera de ellas estuvo asociada a una finalidad exploratoria, mientras que la segunda tuvo una utilidad confirmatoria. Los dos subestudios se encontraron dirigidos a efectuar una validación cruzada del instrumento.

10.2.2. *Participantes*

En total participaron voluntariamente en ambos estudios 821 estudiantes universitarios de titulaciones pedagógicas, seleccionados de manera incidental. Las muestras, tanto exploratoria como confirmatoria, pertenecían en una proporción semejante a las provincias de Córdoba (48.3%) y Burgos (51.7%). Ambas provincias fueron seleccionadas por representar contextos culturales distintos y tener una representación desigual del colectivo marroquí, lo que podía marcar diferencias en empatía intercultural. En concreto, la población marroquí representaba el 0.35% de la

población cordobesa y el 0.75% de la burgalesa (INE, 2015). Sin embargo, no pudieron verificarse diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de empatía intercultural entre ambos contextos, tal como se observa más adelante en la tabla 10 sobre el total de los participantes, antes de detraer la mortalidad derivada de los análisis que posteriormente se describirán. Esta invarianza facilitó el análisis conjunto de los datos.

La primera de las muestras, de carácter piloto, se empleó para comprobar el índice de discriminación de los ítems y analizar la estructura factorial del instrumento. Estuvo integrada por 250 estudiantes de titulaciones pedagógicas de las Universidades de Córdoba y Burgos. El 73.2% fueron mujeres y el 26.8% restante, hombres. La media de edad de este grupo fue de 22 años con una desviación típica de 4.46.

Por su parte, la muestra de participantes invitada para el estudio confirmatorio, procedente también de ambas universidades, constó de 571 personas, de las cuales el 69.9% eran mujeres y el 30.1% eran varones. La media de edad del total de la muestra fue de 22.2 años con una desviación típica de 4.81.

10.2.3. Variable e instrumento

El instrumento fue diseñado *ad hoc* conforme a las inferencias derivadas del marco teórico, y de acuerdo con las indicaciones de Zhou, Valiente y Eisenberg (2003) en su revisión acerca de los distintos métodos utilizados para evaluar la empatía (véase también Batson, 1987). De este modo, se optó por medir el componente evaluativo del sesgo hacia miembros de un colectivo concreto, identificados a través de imágenes que se presentaban en una pantalla de ordenador.

Se optó por el software Direct RT de Empirisoft para recoger las respuestas de los participantes a 20 ítems críticos, precedidos de unas instrucciones y una serie de preguntas de carácter sociodemográfico: edad, género y algunos ítems dirigidos a excluir a los participantes del análisis en caso de respuesta positiva (existencia de relación con personas de origen inmigrante en cualquier esfera: familiares, pareja, vecinos, compañeros de clase o equipo en alguna actividad extraacadémica; así como frecuencia y duración de dichos contactos).

En el instrumento se pedía a los participantes, en cada uno de los 20 ítems, que evaluaran el grado en que experimentaban determinadas emociones mientras observaban una fotografía en una pantalla de ordenador. Las imágenes representaban rostros prototípicos de miembros del exogrupo (inmigrantes marroquíes). Las 20 imágenes fueron seleccionadas a partir de las puntuaciones de prototipicismo que 4 jueces otorgaron a 100 fotografías de un banco de rostros de personas inmigrantes procedentes de Marruecos. Previamente, las fotografías habían sido filtradas para unificar el formato: tamaño, color, luminosidad y ángulo. Los jueces, 2 profesores de la Universidad de Córdoba y 2 de la Universidad de Burgos, fueron seleccionados por su experiencia en el campo de la educación intercultural, pidiéndoseles que puntuaran el tipicismo de las personas mostradas con respecto a la categoría “marroquí” en una escala de 5 niveles (A = Aspecto idéntico al de una persona marroquí; B = aspecto parecido al de una persona marroquí; C = Aspecto indefinido; D = Aspecto algo diferente al de una persona marroquí; E = Aspecto totalmente diferente al de una persona marroquí). Se descartaron las fotos en las que no se alcanzó un consenso total de los jueces en el nivel A y, entre las que reunían este requisito, fueron seleccionadas las de mejor calidad o definición.

Las emociones autoevaluadas fueron cinco: conmoción, comprensión, ternura, afecto y compasión (véase Batson, 1991; Vescio et al., 2003), presentándosele al participante cuatro imágenes por cada una de las emociones sobre las que se le encuestaba. La escala de respuesta adoptó un formato tipo Likert de 7 puntos correspondientes al grado en que el encuestado decía experimentar la emoción que leía en la etiqueta situada debajo de cada imagen (1 = “Nada en absoluto”; 7 = “Extremadamente”). El orden de presentación de las imágenes fue aleatorio para cada participante, neutralizándose así posibles sesgos debidos a la posición de la imagen en la secuencia de ítems.

¿En qué medida te inspira **COMPRESIÓN** la persona marroquí de la imagen?

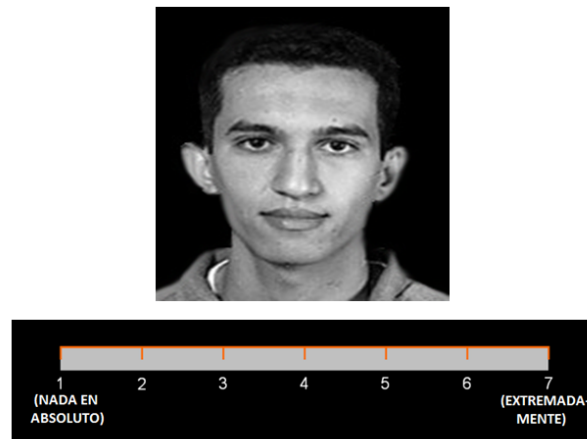


Figura 25. Ejemplo de ítem del test de empatía intercultural.

10.2.4. Procedimiento

Los participantes cumplieron voluntariamente los instrumentos en grupos de aproximadamente 25 miembros. Cada uno de estos subgrupos fue pasando en cada uno de los dos subestudios por una sala de informática en la que uno de los investigadores

daba a los participantes unas instrucciones básicas para cumplimentar la prueba en el ordenador. Previamente ya se había dispuesto todo para que los participantes encontraran al llegar a sus puestos la pantalla de inicio correspondiente al instrumento ejecutado con Direct RT. Al pulsar la barra espaciadora, cada estudiante debía leer las instrucciones, responder a las preguntas sociodemográficas y, por último, contestar a los ítems críticos sobre emociones empáticas. Las respuestas quedaban registradas en la aplicación en un formato de libro de Excel, abriéndose posteriormente el archivo de datos con el software SPSS.

10.3. Resultados

10.3.1. Análisis estadísticos

Una vez descartados los participantes que, de acuerdo a sus respuestas al cuestionario sociodemográfico, pudieran estar emocionalmente comprometidos con el colectivo de personas inmigrantes (8 en el análisis exploratorio), se procedió a normalizar la muestra. Para ello se eliminaron los *outliers* detectados mediante el test de Mahalanobis, haciéndose esto con ayuda del software AMOS 22.0. De este modo, la muestra exploratoria contó finalmente con 211 participantes, 154 mujeres y 57 hombres con una media de edad de 21.80 y una desviación típica de 4.27.

En el análisis exploratorio se procedió con el SPSS 22.0 a calcular los estadísticos descriptivos de la muestra, analizándose asimismo las propiedades de los ítems. Se comprobó que la normalidad univariante y multivariante de la distribución mostraba unos parámetros adecuados (Byrne, 2016; González, Abad y Lévy, 2006; Kline, 2011). A continuación, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio con el programa

FACTOR (Lorenzo-Seva y Ferrando, 2006), que nos permitió llevar a cabo análisis mediante matrices de correlación policóricas, empleándose PA-MBS como procedimiento para determinar el número de factores, MRFA como método de extracción de factores y Promin como método de rotación.

En cuanto al análisis confirmatorio, se procedió en primer lugar a descartar los 17 participantes de la segunda muestra que mantenían algún lazo afectivo con distintos colectivos de personas inmigrantes. Del mismo modo, se eliminaron los *outliers* de la muestra mediante el test de Mahalanobis (AMOS 22.0), lo que redujo su tamaño a 482 participantes, 149 hombres y 333 mujeres con una media de edad de 22.08 y desviación típica de 4.76. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales con el programa AMOS 22.0, evaluándose el ajuste del modelo mediante un número mayor de índices que los utilizados en los dos primeros estudios, ya que ahora se trata de validar un instrumento. Estos serían, según Byrne (2016), los siguientes: la prueba χ^2 y la razón χ^2 /grados de libertad, el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) (Bentler, 1990), el índice de bondad de ajuste general (GFI) y el índice de bondad de ajuste corregida (AGFI), el índice de Tucker-Lewis (TLI), la raíz del residuo cuadrático promedio (RMR), la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA), el criterio de información de Aiken (AIC) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI).

A continuación, se obtuvo la fiabilidad de cada una de las dimensiones mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Así mismo, para analizar la validez y fiabilidad del instrumento se calcularon, con ayuda del software AMOS 22.0, los índices recomendados en la literatura: Fiabilidad Compuesta (CR), Varianza Promedio Extraída (AVE), Varianza Máxima Compartida al Cuadrado (MSV) y Varianza Promedio Compartida al

Cuadrado (ASV). Mediante estos índices se establecieron la fiabilidad, la validez convergente y la validez discriminante.

Finalmente, sobre la muestra total, utilizando el SPSS y AMOS 22.0, se llevó a cabo un estudio sobre las diferencias de género en las diferentes dimensiones que componían el cuestionario validado.

10.3.2. Validación de la medida de empatía intercultural

En primer lugar, como puede observarse en la tabla 10, las medias globales son indicativas de niveles medios de empatía con tendencia a medio-altos en los cinco factores iniciales. Asimismo, se comprueba que los participantes de las dos procedencias geográficas –a pesar de las supuestas diferencias contextuales– experimentaron las cinco emociones empáticas con una intensidad equivalente. Del mismo modo, las medias en las reacciones emocionales tampoco difirieron entre las muestras de ambos estudios (exploratorio y confirmatorio).

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de las cinco dimensiones iniciales por muestras parciales y muestra global inicial (n = 821), y pruebas de hipótesis sobre diferencias de medias entre los participantes de ambas provincias y estudios

Dimensión	Muestra/ residencia	M	DT	t (819)	p	Muestra/ estudio	M	DT	t (819)	p	M global	DT global																																																																					
Comprensión	Burgos	5.099	1.105	0.330	.741	Exploratorio	5.158	1.155	1.147	.252	5.087	1.167																																																																					
	Córdoba	5.072	1.241			Confirmatorio	5.056	1.172					Compasión	Burgos	4.618	1.216	-1.042	.298	Exploratorio	4.598	1.298	-.929	.353	4.661	1.300	Córdoba	4.714	1.396	Confirmatorio	4.689	1.301	Conmoción	Burgos	4.648	1.208	-1.644	.100	Exploratorio	4.698	1.175	-.190	.849	4.710	1.205	Córdoba	4.786	1.198	Confirmatorio	4.715	1.219	Ternura	Burgos	4.622	1.284	-1.258	.209	Exploratorio	4.767	1.287	1.308	.191	4.675	1.332	Córdoba	4.739	1.387	Confirmatorio	4.634	1.350	Afecto	Burgos	4.647	1.243	-1.518	.129	Exploratorio	4.748	1.191	.635	.526	4.706
Compasión	Burgos	4.618	1.216	-1.042	.298	Exploratorio	4.598	1.298	-.929	.353	4.661	1.300																																																																					
	Córdoba	4.714	1.396			Confirmatorio	4.689	1.301					Conmoción	Burgos	4.648	1.208	-1.644	.100	Exploratorio	4.698	1.175	-.190	.849	4.710	1.205	Córdoba	4.786	1.198	Confirmatorio	4.715	1.219	Ternura	Burgos	4.622	1.284	-1.258	.209	Exploratorio	4.767	1.287	1.308	.191	4.675	1.332	Córdoba	4.739	1.387	Confirmatorio	4.634	1.350	Afecto	Burgos	4.647	1.243	-1.518	.129	Exploratorio	4.748	1.191	.635	.526	4.706	1.240	Córdoba	4.779	1.233	Confirmatorio	4.688	1.261												
Conmoción	Burgos	4.648	1.208	-1.644	.100	Exploratorio	4.698	1.175	-.190	.849	4.710	1.205																																																																					
	Córdoba	4.786	1.198			Confirmatorio	4.715	1.219					Ternura	Burgos	4.622	1.284	-1.258	.209	Exploratorio	4.767	1.287	1.308	.191	4.675	1.332	Córdoba	4.739	1.387	Confirmatorio	4.634	1.350	Afecto	Burgos	4.647	1.243	-1.518	.129	Exploratorio	4.748	1.191	.635	.526	4.706	1.240	Córdoba	4.779	1.233	Confirmatorio	4.688	1.261																															
Ternura	Burgos	4.622	1.284	-1.258	.209	Exploratorio	4.767	1.287	1.308	.191	4.675	1.332																																																																					
	Córdoba	4.739	1.387			Confirmatorio	4.634	1.350					Afecto	Burgos	4.647	1.243	-1.518	.129	Exploratorio	4.748	1.191	.635	.526	4.706	1.240	Córdoba	4.779	1.233	Confirmatorio	4.688	1.261																																																		
Afecto	Burgos	4.647	1.243	-1.518	.129	Exploratorio	4.748	1.191	.635	.526	4.706	1.240																																																																					
	Córdoba	4.779	1.233			Confirmatorio	4.688	1.261																																																																									

Mediante el análisis factorial exploratorio se comprobó, respecto a la estructura, que el modelo de 5 factores mostraba unos valores adecuados (tablas 11 y 12). La saturación de los ítems en sus factores teóricos superó ampliamente el umbral de .30. Así mismo, los índices de discriminación de los ítems (por medio de la correlación ítem-total corregida, obtenida con ViSta-CITA) y la fiabilidad estimada de los factores (véase más adelante la tabla 13) resultaron ser de un tamaño elevado. Por otra parte, la correlación entre factores permite anticipar que la estructura factorial es adecuada (ninguna alcanza .70). De esta forma, el inventario quedó provisionalmente constituido tal como se planteó inicialmente: 20 ítems correspondientes a 5 factores con 4 ítems cada uno.

Tabla 11

Pesos factoriales de los ítems en cada factor y correlaciones ítem-total corregidas

Ítem	Comprensión	Compasión	Afecto	Ternura	Connoción	Correlación ítem-total corregida
1	.635	-.004	.184	-.080	-.051	.550
2	.732	.009	.079	.012	-.005	.603
3	.900	.014	-.118	.028	-.042	.551
4	.718	-.182	.166	.019	.020	.548
5	.147	.758	-.095	-.147	.071	.565
6	.016	.682	.065	-.079	.131	.650
7	.020	.773	.033	.047	-.039	.665
8	-.065	.752	.008	.224	-.112	.611
9	.043	.062	.630	.034	-.039	.565
10	.063	.044	.812	-.059	-.103	.571
11	-.048	-.066	.699	.022	.119	.591
12	.021	-.050	.569	.060	.080	.558
13	-.169	-.004	.221	.740	-.081	.482
14	.025	-.079	-.094	.774	.091	.566
15	.102	.012	-.048	.674	.025	.529
16	.111	.098	-.062	.573	.016	.529
17	.037	-.063	-.083	.041	.819	.620
18	.053	.105	.070	-.122	.687	.643
19	-.073	.051	.157	-.053	.662	.641
20	-.049	-.078	-.090	.174	.701	.629
Varianza explicada	18.4	17.3	16.6	15.8	16.4	

Conjuntamente, los 5 factores explicaron el 84.48% de la varianza total. Se obtuvo una media de los residuales de -0.002 y una varianza de los mismos de 0.001. La raíz del residuo cuadrático promedio (RMSR) del modelo fue 0.028, muy por debajo del valor medio esperado de RMSR (0.069) para un modelo aceptable, de acuerdo con el criterio de Kelley (1935; véase también Harman, 1962).

Tabla 12

Matriz de correlaciones entre factores

<i>Factor</i>	Comprensión	Compasión	Afecto	Ternura	Connoción
1. Comprensión	1.000				
2. Compasión	.476	--			
3. Afecto	.599	.495	--		
4. Ternura	.599	.439	.607	--	
5. Connoción	.564	.652	.659	.576	--

Sin embargo, al comenzar el análisis factorial confirmatorio sobre los datos de la segunda muestra, los índices de modificación señalaban la existencia de covarianzas entre errores asociados a ítems pertenecientes a distintos factores. Esta circunstancia propició que el modelo se reformulara, tal como puede observarse en la figura 26, pasando de los 5 factores iniciales a solo 3 factores (tres de los factores iniciales se resumieron en uno más general: «Preocupación empática»). Por otra parte, tras comprobar las matrices de covarianza de los residuales estandarizados, en los tres factores analizados se observó que todos los valores eran inferiores a 2.58. Solo una intersección de ítems (Ternura_A x Comprensión_D) se acercaba al límite mencionado con un valor de 2.54, por lo que se procedió eliminar el ítem Comprensión_D, así como el ítem Ternura_B, que tenía dos valores inferiores al citado, pero también próximos al límite establecido. Este dato es otro indicador de un buen ajuste de los modelos (Joreskog y Sorbom, 1988; Byrne, 2016).

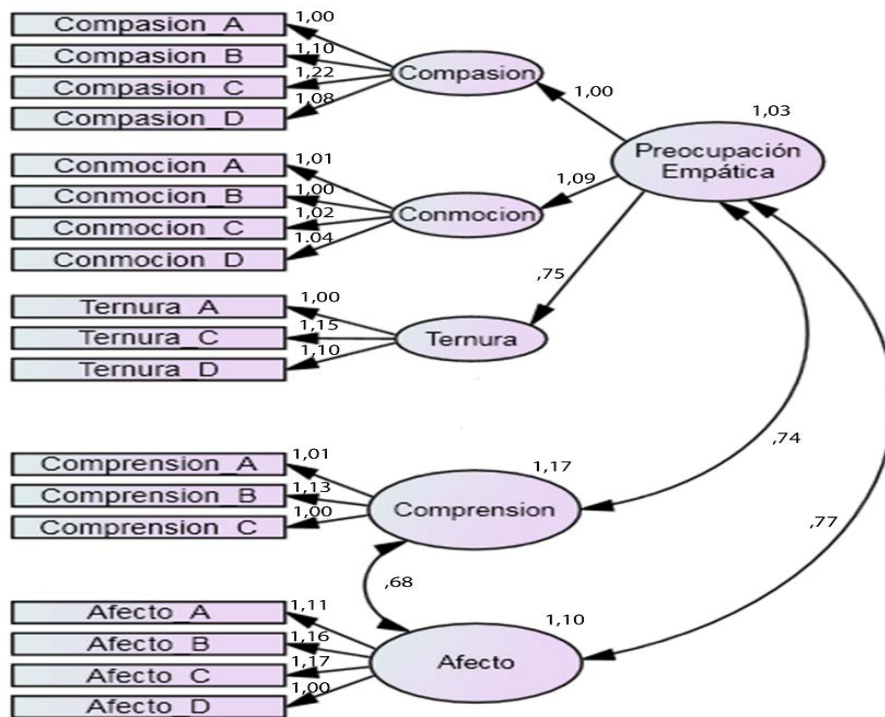


Figura 26. Modelo de estructura factorial de segundo orden del cuestionario de empatía intercultural hispano-marroquí, y estimaciones estandarizadas de los pesos de regresión.

Los coeficientes de fiabilidad de los factores y de la prueba, tal como muestra la tabla 13, apenas sufrieron cambios. Aun así, para confirmar la adecuación del nuevo modelo con 3 factores, se procedió de nuevo a calcular los estadísticos correspondientes al análisis exploratorio, pero forzando en esta ocasión un modelo con 3 factores, arrojando resultados igualmente favorables en varianza explicada, índice de discriminación de los ítems, y fiabilidad estimada de los factores y del conjunto de la prueba. Aunque la varianza total explicada por las técnicas factoriales se redujo al 74.84%, la fiabilidad de cada factor se mantuvo por encima de .80 (tabla 13) y la validación del modelo utilizando análisis estructurales resultó, como puede apreciarse en la tabla 14, ampliamente satisfactoria.

Tabla 13

Coefficientes de fiabilidad de los factores y del conjunto de la prueba, en los modelos de 5, 4 y 3 factores

<i>5 factores</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>α</i>	<i>4 factores</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>α</i>	<i>3 factores</i>	<i>Nº de ítems</i>	<i>α</i>
Afecto	4	0.809	Afecto	4	0.809	Afecto	4	0.870
Comprensión	4	0.823	Comprensión	4	0.823	Comprensión	3	0.910
Ternura	4	0.776	Ternura	4	0.776	Preocupación E	11	0.864
Compasión	4	0.860	Preocupación E	8	0.895			
Conmoción	4	0.839						
TOTAL	20	0.922	TOTAL	20	0.922	TOTAL	18	0.923

Tabla 14

Índices de ajuste del modelo de tres factores

	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>	χ^2/df	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>NNFI (TLI)</i>	<i>SRMR</i>	<i>RMSEA</i>	<i>Superior (90%)</i>	<i>Inferior (90%)</i>	<i>PCLOSE</i>
Muestra completa (n=482)	470.28	303	.000	1.55	.950	.978	.967	.0361	.024	.028	.020	1.000
Hombres (n=149)	154.80	101	.000	1.53	.902	.960	.939	.0672	.060	.078	.040	.187
Mujeres (n=333)	145.53	101	.002	1.44	.954	.982	.973	.0351	.036	.049	.022	.962

Nota. Los valores sombreados de los índices se consideran satisfactorios.

Concretamente, en la tabla 15 se presentan los coeficientes de validez y fiabilidad derivados del análisis de los pesos de regresión estandarizados y las correlaciones obtenidas con AMOS 22.0. Los resultados se pueden considerar más que aceptables,

sobre todo teniendo en cuenta el bajo número de ítems que componen cada factor. Respecto al debate sobre la multidimensionalidad o unidimensionalidad de la empatía, se asume que las respuestas al cuestionario son descritas de una forma más adecuada por una estructura factorial jerárquica. Es decir, tres de los factores de primer orden (Compasión, Conmoción y Ternura) son explicados por un único factor de segundo orden que se ha denominado «Preocupación Empática», tal y como aparece en el modelo representado en la figura 26.

Tabla 15

Coefficientes de validez y fiabilidad de los modelos de 5, 4 y 3 factores

	CR	AVE	MSV	ASV	Fiabilidad CR > .7	Validez Convergente CR > AVE, AVE > .5	Validez Discriminante MSV < AVE, ASV < AVE
Modelo de 5 factores							
Comprensión	0.82	0.60	0.37	0.35	✓	✓	✓
Afecto	0.82	0.54	0.45	0.40	✓	✓	✓
Compasión	0.83	0.56	0.82	0.46	✓	✓	X
Conmoción	0.82	0.52	0.82	0.50	✓	✓	X
Ternura	0.71	0.45	0.43	0.37	✓	X	✓
Modelo de 4 factores							
Comprensión	0.80	0.57	0.42	0.38	✓	✓	✓
Afecto	0.83	0.55	0.47	0.43	✓	✓	✓
Preocupación E.	0.93	0.87	0.47	0.41	✓	✓	✓
Ternura	0.74	0.48	0.45	0.43	✓	X	✓
Modelo de 3 factores							
Comprensión	0.82	0.60	0.45	0.40	✓	✓	✓
Afecto	0.83	0.54	0.52	0.44	✓	✓	✓
Preocupación E.	0.89	0.72	0.52	0.49	✓	✓	✓

Respecto a las diferencias de género, se comprueba en la tabla 16 que las mujeres obtienen puntuaciones significativamente superiores en la subescala de comprensión y en la de preocupación empática.

Tabla 16

Diferencias por género en las dimensiones del cuestionario

	<i>Media</i>		<i>Desviación Típica</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres			
Comprensión	4.85	5.19	1.22	1.24	-2.745	480	.006
Afecto*	4.61	4.81	1.38	1.20	-1.553	252.27	.122
Preocupación Empática	4.34	4.85	1.13	1.11	-4.589	480	<.001

* En el factor “Afecto” no se asume igualdad de varianzas en ambos grupos ($F = 5.339, p = .021$)

En definitiva, los resultados obtenidos han dado cumplimiento al quinto objetivo del estudio, tanto a la identificación de indicios de validez (objetivo específico 5.1) como de fiabilidad (objetivo específico 5.2) de un instrumento elaborado para medir la empatía intercultural.

Sección III
DISCUSIÓN,
CONCLUSIONES Y
APLICACIÓN
NORMATIVA

CAPÍTULO 11

Discusión y conclusiones de la investigación empírica

11.1. Estudio 1: discusión, limitaciones y direcciones futuras

11.2. Estudio 2: discusión, limitaciones y direcciones futuras

11.3. Estudio 3: discusión, limitaciones y direcciones futuras

11.4. Estudio 4: discusión, limitaciones y direcciones futuras

11.5. Conclusiones generales

11.1. Estudio 1: discusión, limitaciones y direcciones futuras

En ocasiones, la empatía ha sido identificada como el tercer gran predictor del prejuicio generalizado, después del autoritarismo y la dominancia social (Bäckström and Björklund, 2007; McFarland, 2010). Sin embargo, en el modelo puesto a prueba en el estudio 1, no se ha podido atribuir a esta disposición un rol relevante en la mediación entre la personalidad y el prejuicio, ni tampoco ningún tipo de impacto directo. Únicamente se ha identificado un efecto indirecto de intensidad ligera sobre el prejuicio manifiesto a través de la dominancia social, variable sobre la que la empatía ya había demostrado su efectividad en otras investigaciones (Bäckström y Björklund, 2007; Onraet et al., 2017). Esta es la evidencia general arrojada por el primer estudio, en el que por primera vez se ha incorporado la empatía al Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008), confirmándose este (hipótesis 3.1), pero debilitándose la efectividad empática (hipótesis 3.3).

Existen varias interpretaciones atribuibles a esta evidencia, que contribuirían al desarrollo de la teorización sobre las interrelaciones de la personalidad, las actitudes ideológicas y la empatía. La primera de ellas apunta a que los componentes cognitivos y afectivos de la empatía se encuentran distribuidos en el modelo explicativo del prejuicio, al tratarse de una variable que correlaciona consistentemente con la amabilidad, la apertura, RWA y SDO. Facetas de la amabilidad como el altruismo o la sensibilidad a los demás; o la flexibilidad, no convencionalismo e interés por el mundo exterior de las personas que puntúan alto en apertura a la experiencia, serían en sí mismos ingredientes empáticos. Particularmente, la amabilidad es el predictor transculturalmente más potente de la empatía (Melchers et al., 2016). Por su parte, la agresividad autoritaria y el

convencionalismo, o la defensa de la jerarquía y la desigualdad serían componentes asociados a los niveles más bajos de la disposición empática. Una vez descartados todos estos ingredientes, la empatía general como variable autónoma apenas añadiría varianza a la explicación del prejuicio.

Habría que considerar dos motivos adicionales plausibles que explicarían la leve efectividad de la empatía en nuestra muestra. El primero de ellos está relacionado con la escasa variabilidad de la distribución de datos de empatía general, de tal forma que esta reducida heterogeneidad habría limitado los tamaños de los efectos correlacionales y predictivos en los que intervenía esta variable. Lo mismo se podría argumentar en referencia a SDO. Bäckström y Björklund (2007), por ejemplo, encontraron un efecto considerablemente mayor de la empatía sobre SDO que el obtenido en nuestros datos.

El último motivo que habría suavizado la efectividad de la empatía tiene que ver con la naturaleza de los instrumentos. En el TECA no se tomaron personas o grupos específicos como ‘otros’ de referencia, mientras que en las Escalas de Prejuicio Manifiesto y Sutil sí se hizo –los enunciados y preguntas se formularon en relación con el colectivo magrebí–. Es posible que la empatía hacia una persona genérica se asocie débilmente al prejuicio hacia un colectivo concreto. Es decir, aunque la adopción de la perspectiva de un ‘otro’ genérico o el deseo de compartir las emociones positivas con este se puedan juzgar como ideales, esto no supone la concurrencia de actitudes exentas de prejuicio hacia grupos sociales específicos, y a la inversa (niveles elevados de empatía hacia un grupo específico pueden asociarse débilmente al prejuicio generalizado). De manera coherente, en el metaanálisis de Sibley y Duckitt (2008) se confirmó que medidas generalistas de amabilidad y apertura a la experiencia predecían determinados prejuicios sexistas y racistas de una forma más débil que cuando se midió el prejuicio generalizado.

En el presente estudio, aunque la empatía correlacionó con el prejuicio manifiesto y con el prejuicio sutil, el tamaño de los coeficientes fue muy moderado. A este respecto, tal vez haya que reivindicar medidas más contextualizadas de empatía, como las que se usan en contextos multiculturales (González et al., 2015). De hecho, la conexión entre empatía y cultura ya ha generado conceptos tales como el de empatía cultural (Ridley y Lingle, 1996), empatía etnocultural (Rasoal et al., 2011; Wang et al., 2003), competencia cultural o empatía transcultural (Dyche y Zayas, 2001; Green, 1998; Wang et al., 2003), sugiriendo la idea de que junto con la empatía general es posible incorporar también la comprensión y aceptación de la cultura del otro. Se trata de un tipo de empatía que correlaciona moderadamente con la empatía general, pero que lo hace intensamente, en sentido negativo, con el prejuicio, tal como evidenciaron Albiero y Matricardi (2013), que asociaron la empatía etnocultural al prejuicio sutil y al prejuicio manifiesto, obteniendo coeficientes de -0.75 y -0.68 , respectivamente, magnitudes alejadas de las halladas en nuestra muestra (-0.24 para prejuicio sutil y -0.30 para prejuicio manifiesto).

En relación con la confirmación del Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual (Duckitt, 2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008), este se ajustó básicamente a nuestros datos en lo que se refiere a la explicación del prejuicio manifiesto (hipótesis 3.1). A la doble vía del modelo únicamente se añadió un efecto directo ligero de la apertura sobre este tipo de prejuicio, lo que mejoró el ajuste. Pues bien, el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual predice que RWA y SDO anticipan el prejuicio hacia diferentes grupos sociales en función de distintas percepciones que se relacionan con la amenaza y la competición, respectivamente (Duckitt, 2006). En el caso de nuestro estudio, en el que la vía de la apertura al prejuicio a través del autoritarismo fue más potente que la de la amabilidad y SDO, se deduciría que el grupo magrebí fue percibido fundamentalmente como una amenaza para los valores sociales y la seguridad, y no tanto

como un reto para el estatus y poder endogrupal. Es decir, el prejuicio habría estado influido en mayor medida por las motivaciones derivadas de RWA que por las relativas a SDO, prevaleciendo los móviles vinculados a la defensa de la tradición, del orden y la cohesión social (Asbrock et al., 2010; Duckitt, 2006; Duckitt y Sibley, 2007, 2010, 2017). De hecho, las medias obtenidas en ambas variables apoyan esta interpretación: $M_{RWA} = 2.32$ ($DT = 0.38$), $M_{SDO} = 1.63$ ($DT = 0.48$), $t(242) = 24.33$, $p < .001$, $d = 1.62$. Este tipo de percepción asociada al grupo de referencia habría contribuido asimismo a debilitar el efecto de la empatía sobre el prejuicio manifiesto a través de SDO.

Por su parte, la explicación del prejuicio sutil solo se solapa con la del prejuicio manifiesto, y este hecho sostendría la validación de la diferenciación entre ambos constructos (Pettigrew y Meertens, 1995, 2001), a pesar de la notable asociación existente entre ellos (Cárdenas, 2010; Ekehammar y Akrami, 2003; Passini y Morselli, 2016; Swim et al., 1995), que nuestros datos también corroboran ($r = .549$, $p < .001$). Es decir, frente a los estudios que no han logrado identificar la naturaleza diferenciada de ambos tipos de prejuicio (Arancibia-Martini, Ruiz, Blanco y Cárdenas, 2016; Coenders, Scheepers, Sniderman y Verberk, 2001), nuestros resultados afirman un cierto solapamiento en el patrón del modelo (importancia de la vía que va de la apertura a las dos modalidades de prejuicio a través del autoritarismo) al tiempo que sostienen la distintividad de ambos constructos: en la explicación del prejuicio manifiesto interviene también la vía de la amabilidad y SDO, además del efecto directo de la apertura; mientras que sobre el prejuicio sutil impacta directamente el neuroticismo. Estos predictores diferenciales se sumarían así a otros ya identificados en la literatura, como lo es el contacto, que anticipa en mayor medida el prejuicio manifiesto que el sutil (Herrero, Rodríguez y Musitu, 2014). Por otra parte, la mayor relevancia del papel de SDO en el prejuicio manifiesto en relación con el sutil ha sido puesta de relieve por Passini y Morselli (2016), quienes detectaron la

efectividad directa de la dominancia sobre el prejuicio clásico, pero no sobre el sutil. Asimismo, en una investigación sobre constructos próximos, Kteily, Bruneau, Waytz y Cotterill (2015) demostraron que el apoyo a la jerarquía se halla asociado con mayor intensidad a la deshumanización manifiesta que a la deshumanización sutil. Este conjunto de efectos es coherente y da consistencia al patrón hallado en el estudio propio.

El porcentaje de varianza explicada de prejuicio, que es limitada (41% en manifiesto y 33% en sutil), también merece algún comentario. En otros estudios, este porcentaje ha fluctuado entre el 34% y el 70%, destacando el potencial predictor de RWA y SDO (Cantal, Milfont, Wilson y Gouveia, 2015; Cohrs et al., 2012; Levin, Pratto, Matthews, Sidanius y Kteily, 2013; McFarland, 2010), luego el hallado en nuestra investigación se sitúa en la parte baja de este intervalo. Es probable que el perfil sociodemográfico homogéneo de los participantes –estudiantes cordobeses jóvenes de titulaciones de educación, en su inmensa mayoría mujeres– haya condicionado las medias y variabilidad de sus puntuaciones en las variables medidas. Es decir, de los futuros maestros y educadores sociales se espera que puntúen bajo en neuroticismo, RWA, SDO y prejuicio, y alto en apertura y amabilidad, así como que las varianzas de las correspondientes distribuciones sean también bajas. Esta expectativa, aproximadamente verificada en nuestro estudio, limita naturalmente los tamaños de efecto, según se ha apuntado anteriormente en relación con la empatía.

Junto con la posibilidad de emplear muestras más heterogéneas, una segunda opción que en estudios futuros podría contribuir a ampliar la varianza explicada se basaría en la consideración de las facetas o dimensiones de los constructos de personalidad y actitudinales. Algunos estudios han sido ya muy efectivos en este sentido (Bergh y Akrami, 2016; Bergh et al., 2016; Desimoni y Leone, 2014; Duckitt y Bizumic, 2013;

Leone, Desimoni y Chirumbolo, 2012). En nuestra investigación, sin embargo, los análisis confirmatorios estuvieron referidos a los constructos globales con el fin de facilitar la comparabilidad con la mayor parte de la literatura previa sobre el tema.

En tercer lugar, el uso de instrumentos de empatía intercultural, al que ya se ha hecho referencia, contribuirá probablemente a incrementar la varianza explicada del prejuicio en el sentido anticipado por el modelo de los “Tres Grandes” (Bäckström and Björklund, 2007; McFarland, 2010), subsumido en el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual que ha sido confirmado en este estudio en relación con el prejuicio manifiesto.

Por último, la validez predictiva y la fiabilidad de las medidas de personalidad y actitudinales podría verse incrementada si se utilizaran medidas observacionales, no solamente basadas en autoinforme (Oh, Wang y Mount, 2011). Esta mejora metodológica implicaría una mayor inversión de tiempo y esfuerzo en la ejecución de un estudio, pero podría redundar en la elaboración de modelos explicativos más precisos.

12.2. Estudio 2: discusión, limitaciones y direcciones futuras

Como han asegurado recientemente Anderson y Cheers (2017), apenas existen estudios que relacionen los rasgos de la Tríada Oscura con el prejuicio. El estudio llevado a cabo como parte de esta tesis ha sido uno de los primeros en hacerlo con un enfoque metodológico tanto correlacional como predictivo-explicativo.

En cuanto a la aproximación asociativa, los rasgos de la Tríada Oscura correlacionaron positivamente con SDO (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016), si bien no lo hicieron negativamente con RWA, tal como se esperaba. Únicamente el

maquiavelismo se asoció significativamente al autoritarismo, y lo hizo en sentido positivo. Realmente, la discordancia con la literatura no es relevante porque las correlaciones halladas entre RWA y maquiavelismo y psicopatía han tenido un efecto muy reducido (Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016). Por otra parte, la tríada correlacionó negativamente con la empatía y, en el caso del maquiavelismo, positivamente con el prejuicio, de acuerdo con lo anticipado en las hipótesis y las evidencias previas (Anderson y Cheers, 2017; Hodson et al., 2009; Vize et al., 2016). Es decir, globalmente, el patrón correlacional correspondió al hipotetizado.

En cuanto al modelo confirmado con análisis de sendas, en su conjunto se ajustó asimismo al hipotético. En él, la Tríada Oscura ejerció efectos indirectos de tamaño ligero sobre ambas modalidades de prejuicio, destacando particularmente el maquiavelismo. Sin embargo, no pudo identificarse ningún efecto directo y, aunque el efecto estandarizado total de este rasgo de la tríada sobre el prejuicio manifiesto fue aparentemente mayor que sobre el prejuicio sutil, tal como encontraron Anderson y Cheers (2017), la diferencia no alcanzó significación estadística en nuestro estudio. Fueron las actitudes ideológicas y la empatía las que actuaron como mediadores entre la personalidad y el prejuicio, tal como sucedía en el Modelo Cognitivo-Motivacional de Proceso Dual de Duckitt (2001; Duckitt y Sibley, 2010, 2017; Sibley y Duckitt, 2008). No obstante, según anticipaba el modelo hipotético de la figura 19, y la hipótesis analítica 3.2, no se detectó ningún proceso dual en el que se asociaran determinados rasgos de la tríada a determinadas actitudes ideológicas.

En general, tanto en el modelo correlacional como en el explicativo, el maquiavelismo fue el rasgo claramente operativo de la tríada, mientras que la psicopatía operó con mucha más debilidad y el narcisismo se encontró ausente. Este escenario

corroboraría el carácter distintivo de cada rasgo de la tríada (Furnham et al., 2013, 2014), así como su base empírica independiente dentro de la psicología, a pesar de que con frecuencia se ha atribuido, especialmente al maquiavelismo y la psicopatía, un elevado grado de solapamiento (Miller et al., 2017; O'Boyle et al., 2015; Vize et al., 2016). Por ejemplo, con respecto a los Cinco Grandes, ambos rasgos de la tríada se definen por sus correlaciones negativas con la amabilidad y la responsabilidad. Particularmente, como aseguran Furnham y sus colegas (2014), el elemento troncal de la Tríada Oscura es la relación de sentido negativo con el rasgo de amabilidad. En nuestra investigación, en la que también se midió la amabilidad, este rasgo alcanzó una correlación de $-.396$ con el maquiavelismo y de $-.438$ con la psicopatía. No obstante, como ya se ha evidenciado, el papel de ambos rasgos malévolos en el modelo de prejuicio fue diferente, prevaleciendo la operatividad del maquiavelismo. Por tanto, la personalidad que predice el prejuicio, aunque no intensamente, sería fundamentalmente la de alguien manipulador, insensible y pragmático que persigue el éxito con un buen control de sus impulsos (Miller et al., 2017). En cuanto al narcisismo, no resulta extraño que quede al margen de la predicción del prejuicio, ya que lo más definitorio de este rasgo es su nivel exagerado de egocentrismo, luego difícilmente puede asociarse a las actitudes intergrupales (Anderson y Cheers, 2017).

Frente a esta potencialidad limitada de la tríada, las actitudes ideológicas se erigieron en claros predictores de ambas modalidades de prejuicio, y la empatía continuó desempeñando un papel muy discreto, ejerciendo un efecto indirecto sobre el prejuicio manifiesto a través de la dominancia social, y a través de esta y del prejuicio manifiesto sobre el prejuicio sutil. Es decir, como ya había sucedido en el estudio 1 en relación con la hipótesis 3.3, la empatía no pudo ser identificada como el tercer gran predictor del prejuicio, tal como algunos estudios sugieren (Bäckström and Björklund, 2007;

McFarland, 2010). No obstante, se observa un tímido avance en los modelos ajustados con respecto a los establecidos en el anterior estudio, acercándose a los tamaños de efecto de sentido negativo que el maquiavelismo y la psicopatía ejercen sobre la empatía (Vize et al., 2016).

En este caso, la explicación de la limitada efectividad de la empatía ya no dependería tanto del argumento de la distribución de los componentes cognitivos y afectivos de la empatía, ya que solo el 9% de esta es explicada por el maquiavelismo y la psicopatía (especialmente, por este último rasgo si tomamos en consideración los modelos que incluyeron por separado los componentes empáticos). En los modelos del estudio 1 se puede argumentar que la amabilidad es el predictor transculturalmente más potente de la empatía (Melchers et al., 2016), pero este no es el caso de la Tríada Oscura, aunque la psicopatía se caracteriza por niveles muy bajos de empatía (Furnham et al., 2014). En el estudio 2 habría que acudir, más bien, al motivo de la escasa variabilidad de la distribución de datos de empatía general, lo que habría limitado los tamaños de sus efectos correlacionales y predictivos. Asimismo sería relevante la interpretación que toma como argumento la naturaleza del instrumento de empatía, el TECA (López-Pérez et al., 2008), que, como ya se ha señalado, no identifica personas o grupos específicos como ‘otros’ de referencia, mientras que las Escalas de Prejuicio Manifiesto y Sutil de Pettigrew y Meertens (1995) sí lo hacen, por lo que sería recomendable utilizar en el futuro medidas más contextualizadas de empatía, como las que se usan en contextos multiculturales (Albiero y Matricardi, 2013; Dyche y Zayas, 2001; González et al., 2015; Green, 1998; Rasool et al., 2011; Ridley y Lingle, 1996; Wang et al., 2003).

Una limitación que ha de hacerse constar es la escasa fiabilidad hallada en nuestros datos de la tríada, y esto podría explicar la reducida operatividad de la psicopatía

y el narcisismo en los modelos correlacional y de sendas. No obstante, se decidió utilizar los datos porque no es infrecuente que en otros estudios se informe sobre coeficientes de consistencia interna por debajo de .70 (Gianmarco y Vernon, 2014; McCain et al., 2016; Miller et al., 2017; O'Boyle et al., 2015). En todo caso, los patrones globales de correlaciones y pesos de regresión fueron coherentes con los hallados en la literatura previa, lo que asimismo avaló el uso de los datos. No obstante, se necesitan nuevas medidas de la Tríada Oscura que alcancen niveles de fiabilidad más satisfactorios (O'Boyle, Forsyth, Banks, y McDaniel, 2012).

En cuanto a la varianza explicada de prejuicio manifiesto y de prejuicio sutil, esta se mantiene en niveles semejantes a las halladas en el estudio 1 y, por tanto, en una franja baja en relación con los porcentajes obtenidos en estudios explicativos del prejuicio (Cantal et al., 2015; Cohrs et al., 2012; Levin et al., 2013; McFarland, 2010). No obstante, la similitud con el estudio 1 avalaría el uso de tipologías de rasgos de personalidad alternativas a los Cinco Grandes Factores y, por otra, apoyaría la fortaleza de las dos actitudes ideológicas comunes a los modelos de ambos estudios, RWA y SDO, en la explicación del prejuicio manifiesto y sutil. Hay que recordar, no obstante, que los Cinco Grandes Factores explican buena parte de la varianza de la tríada oscura. Según el metaanálisis de O'Boyle et al. (2015), los Cinco Grandes explicarían colectivamente el 30% de la varianza de maquiavelismo, el 63% de narcisismo y el 41% de psicopatía. Esta evidencia aporta también comprensión a la similitud del modelo general que ha sido confirmado en el estudio 2 con relación al verificado en el estudio 1. Es decir, la tipología de personalidad empleada en el primer estudio –restringida a tres de los Cinco Grandes– se solapa con la del segundo. Los Cinco Grandes Factores se entenderían como tendencias disposicionales de tipo general que se aplican a la mayoría de las personas y situaciones,

mientras que la Tríada Oscura se centra en rasgos menos deseables que caracterizan a personas que manipulan a otras (O'Boyle et al., 2015).

No obstante, en relación con la investigación futura sería deseable recoger datos de participantes más distanciados sociodemográficamente si se desea aspirar a la transferencia del modelo a otros grupos poblacionales, al tiempo que se diversifiquen los instrumentos de medida de la tríada (Miller et al., 2017). En todo caso, en la presente investigación pretendíamos también elaborar pautas pedagógicas que pudieran ser aplicadas a la formación de futuros educadores y educadoras, lo que aconsejaba tomar muestras que correspondieran a la población para la que iba a desarrollarse la dimensión normativa de la investigación.

Como ya se recomendó en la discusión de los resultados del estudio 1, en el futuro de esta línea de investigación deberán considerarse las facetas o dimensiones de los constructos de personalidad y actitudinales, además de tender al uso de instrumentos de empatía intercultural. Ambas medidas contribuirán probablemente a incrementar la varianza explicada del prejuicio en el sentido anticipado por el modelo de los “Tres Grandes” (Bäckström and Björklund, 2007; McFarland, 2010). A este fin también podría contribuir el empleo de medidas diferentes a las de autoinforme, tales como las observacionales (O'Boyle et al., 2015; Oh et al., 2011).

11.3. Estudio 3: discusión, limitaciones y direcciones futuras

Los resultados del estudio 3 avalan la efectividad de la toma de perspectiva como estrategia de reducción del prejuicio (Broockman y Kalla, 2016; Galinsky y Moskowitz, 2000; Gonzalez et al., 2015; González et al., 2012; Lindsey et al., 2015; Todd et al., 2012;

Vorauer, 2013), así como la conexión del tipo de intervención en que se ha operacionalizado la toma de perspectiva, el *role playing*, con la empatía (Gerdes et al., 2011). De hecho, la toma de perspectiva, comprendida como la capacidad para situarse en la mente del otro e imaginar lo que piensa y siente (Decety y Cowell, 2015), ha sido considerada como la dimensión cognitiva de la empatía. Es probable que el desempeño de roles haya potenciado la autopercepción de los participantes como más próximos o semejantes al “otro” diferente, que es precisamente un efecto general de las intervenciones de toma de perspectiva (Galinsky y Moskowitz, 2000; Todd et al., 2012; Vorauer, 2013).

El tamaño leve del efecto merece, sin embargo, algún comentario. A pesar de la significación estadística, la intensidad del prejuicio, tanto manifiesto como sutil, solo experimentó una ligera variación como consecuencia del *role playing*, identificada además en una medida tomada inmediatamente después de finalizar el procedimiento mediante el que se articuló la manipulación. Observamos, por tanto, una efectividad menor que en otros estudios en los que no se ha utilizado el desempeño de roles, como por ejemplo en el experimento de campo de Brockman y Kalla (2016), en el que con una conversación personal de 10 minutos en la que se alentaba a tomar activamente la perspectiva de otros se pudo llegar a reducir el prejuicio y mantener esta reducción durante tres meses. Tampoco se han logrado los efectos de otras investigaciones de campo en las que se han implementado estrategias derivadas de modelos teóricos diversos, como es el caso de los trabajos de Berger y sus colegas (2015, 2016) en entornos educativos de Israel. Lo que pueden sugerir los estudios de campo es que la toma de perspectiva puede llegar a resultar mucho más significativa para los participantes cuando se adopta en entornos naturales en los que se toman decisiones a partir de las creencias y actitudes de otras personas con las que se interactúa en esos contextos cotidianos. En segundo lugar,

también se podría especular sobre el carácter breve de la intervención llevada a cabo en nuestro estudio, en la que la fase interactiva tuvo una duración de tan solo cinco minutos. Sin pretender implementar en el laboratorio estrategias de una duración que únicamente resulta posible en contextos naturales (por ejemplo, las 48 horas de actividades en grupos mixtos de niños, palestinos y judíos, del estudio de Berger et al., 2016), la manipulación experimental podría haber sido más prolongada en el tiempo con el fin de obtener efectos de mayor intensidad.

En relación con la hipótesis moderadora, que no pudo ser confirmada, se podrían esgrimir los mismos argumentos que en los párrafos anteriores, en el sentido de que una débil intervención, causante de una leve reducción del prejuicio manifiesto y sutil, no distanció suficientemente a los grupos como para poder diferenciar los niveles de los moderadores en los que los efectos del *role playing* sobre el prejuicio habrían sido significativos de aquellos otros niveles en los que dichos efectos no habrían alcanzado significación estadística. A estos motivos se sumaría un argumento que hemos utilizado en la discusión relacionada con los dos primeros estudios, y se refiere a la población homogénea de nuestra investigación, a la que se le atribuyen niveles bajos de neuroticismo, maquiavelismo, narcisismo, psicopatía, autoritarismo y dominancia social, así como medias elevadas de apertura, amabilidad y empatía, al tiempo que la variabilidad en todas estas variables es limitada. Esta homogeneidad limita los tamaños de los efectos predictivos hallados en el análisis de regresión por mínimos cuadrados ordinarios. Aun así, el uso de este tipo de colectivo de participantes es el adecuado si se toma en cuenta que nuestro interés aplicado se refiere a la formación de profesionales de la educación.

En definitiva, se podrían caracterizar como limitaciones del experimento la duración de la manipulación, su carácter artificioso (experimento de laboratorio) y la

homogeneidad de la población de la que se extrajo la muestra. Estos factores habrían incidido en el tamaño ligero del efecto identificado en relación con la hipótesis 4.1, así como en la ausencia de una moderación identificable por parte de las variables de personalidad, ideológicas y empáticas, lo que no permitió verificar la hipótesis 4.2.

Como direcciones futuras se podría plantear, en primer lugar, la necesidad de trasladar a entornos naturales las manipulaciones que, en contextos educativos, adoptarían un formato de programas de larga duración –por tanto, se trataría de estudios longitudinales– que incluirían tanto actividades dirigidas a la toma de perspectiva como actuaciones que fomentaran los componentes emocionales de la empatía (por ejemplo, la preocupación empática). Esta dimensión emocional no se potenció en nuestro estudio, ni tampoco se verificó la operatividad de mecanismos empáticos, tales como la empatía paralela (sentir como el otro siente) y la empatía reactiva o reacción emocional que sigue a la toma de perspectiva, dirigida a incrementar el bienestar del otro (Todd y Galinsky, 2014). Es posible que la manipulación implementada, de carácter breve y fuertemente cognitiva, no desencadenara este tipo de reactividad.

El desempeño de roles tendría que mantenerse como un tipo de actividad en estos programas educativos dirigidos a la reducción del prejuicio y a la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales, ya que por una parte, como ha sucedido en nuestro estudio, el *role playing* posee una cierta efectividad; por otra, se le atribuye valor educativo al ser considerada una estrategia de aprendizaje con un fuerte componente motivacional (Clapper, 2010; Frick-Helms, 2008; Stroessner et al., 2009). Asimismo, hay que recordar aquí la asociación de la empatía con la competencia ética (Decety y Cowell, 2015; Pohling et al., 2016), así como, en el caso concreto del desempeño de roles, sus efectos beneficiosos sobre la autorregulación conductual (Zhang et al., 2010), sobre el

pensamiento crítico y el razonamiento ético (Simkins y Steinkuehler, 2008), y sobre el aprendizaje de otras muchas competencias, tales como el pensamiento divergente, la autoconciencia, el rendimiento académico y la autoeficacia (Bowman, 2009; Gillespie y Martin, 2014; Goldstein y Winner, 2012; Karwowski y Soszynski, 2008; Mullineaux y Dilalla, 2009; Oberle, 2004; Peng, 2008; Stroessner et al., 2009; Zadeh et al., 2016; Zhang et al., 2010). Nuestro estudio se suma a todo este conjunto de investigaciones y revisiones que ponen en valor el desempeño de roles en relación con aprendizajes educativos de enorme relevancia.

Una segunda dirección de la línea de investigación estaría referida al chequeo de la efectividad del desempeño de roles con otro tipo de participantes en contextos educativos, desde niños en edad escolar hasta personas adultas mayores. Así se diversificaría la intensidad de los rasgos de personalidad, actitudes ideológicas y características empáticas medidas, de tal forma que la identificación de moderadores resultaría más probable.

En tercer lugar, la línea de investigación también puede decantarse por poner en marcha actuaciones combinadas, derivadas de diversos modelos teóricos. Así, por ejemplo, el contacto podría ser un excelente aliado de las actividades empáticas y, de la misma forma que estas, necesita también de su puesta a prueba en el campo (Paluck y Green, 2009), ámbito en el que ya existen algunos estudios prometedores en contextos educativos reales (e.g., Berger et al., 2015, 2016).

Por último, en la búsqueda de moderadores se puede ampliar en la misma investigación el número de variables que potencialmente interactúan con las intervenciones en la producción de efectos reductores sobre el prejuicio. Una de las que se añadirían a este elenco sería la autoestima. En el capítulo 5 ya se puso de manifiesto la

existencia de un primer estadio egocéntrico en el modo en que opera la toma de perspectiva, de tal forma que la autoestima ejercería un efecto moderador (Galinsky y Ku, 2004), siendo más eficaz la intervención entre quienes se caracterizan por una elevada autoestima. Es decir, la toma de perspectiva se alimentaría de sesgos egocéntricos para mejorar las evaluaciones exgrupales (véase también Todd y Burgmer, 2013).

11.4. Estudio 4: discusión, limitaciones y direcciones futuras

Frente a otros estudios que tratan de validar en una población determinada un instrumento generalista, desconsiderando la idiosincrasia propia del contexto en el que se aplica, el último estudio de la investigación doctoral ha validado una medida de empatía intercultural diseñada específicamente para medir esta variable en la población española en relación con un colectivo nacional minoritario muy relevante, como lo es el marroquí (CIS, 2014). A este respecto, los resultados muestran una validez y fiabilidad sólidas, así como una clara estructura factorial jerárquica que ha permitido agrupar dimensiones muy próximas conceptualmente. De esta forma, se abre una vía de resolución para la limitación detectada en los dos primeros estudios, derivada de la falta de especificidad de la medida de empatía.

La estrategia utilizada para el diseño de la medida validada se ha basado en la necesidad de construir herramientas que midan la dimensión emocional de la empatía mediante el uso, en el mismo instrumento, de imágenes u otros elementos que permitan al participante contextualizar sus sentimientos hacia el exogrupo. En este sentido, la medida diseñada supone un avance considerable con respecto a otras (e.g., Wang et al., 2003; véase también Albiero y Matricardi, 2013) al recortar su longitud e introducir las

imágenes como estímulo vívido y facilitador de respuestas semiautomáticas sobre miembros de grupos hacia los que se mantienen sólidos prejuicios en la población de referencia. No obstante, debe destacarse la contribución de Wang et al. (2003) como antecedente de nuestro instrumento. Estos autores ya habían desarrollado una escala de empatía etnocultural con los siguientes factores: expresión y sentimiento empático, toma de perspectiva empática, aceptación de las diferencias culturales y conciencia empática. A este respecto Albiero y Matricardi (2013), además de confirmar una validez y fiabilidad adecuadas de la escala diseñada por Wang et al. (2003) mediante métodos de análisis multivariante, encontraron una asociación moderada con la escala de empatía general y una fuerte relación negativa con la medida de prejuicio. Este tipo de vínculos actitudinales confirmaban los verificados en otros estudios entre la empatía general y las actitudes de prejuicio (Batson et al., 1997; Shih et al., 2009, 2013).

En cuanto a la varianza explicada, mientras el análisis exploratorio del instrumento de Wang y sus colegas mantenía en su versión final 31 de los 62 ítems ensayados, que explicaban el 47% de la varianza, nuestro instrumento alcanza, con sólo 18 ítems, el 74.84%. Por otra parte, el cuestionario publicado en 2003 utiliza un estudio de fiabilidad y de validación basada en test-retest, alfa de Cronbach y validez concurrente y discriminante mediante el análisis correlacional con otros instrumentos, sin aportar información acerca de los estadísticos de fiabilidad compuesta (CR), varianza promedio extraída (AVE), varianza máxima compartida al cuadrado (MSV) y varianza promedio compartida al cuadrado (ASV). A este respecto hay que señalar que resulta muy recomendable, cuando se realiza un análisis factorial confirmatorio, calcular la validez y fiabilidad mediante los estadísticos indicados. De otro modo, y a pesar de que se obtenga un ajuste del modelo satisfactorio, la fiabilidad y validez de la estructura de factores y sus ítems no queda demostrada. Por tanto, las variantes metodológicas pueden encontrarse en

la base de las diferencias entre las estructuras factoriales arrojadas por el estudio de Wang et al. (2003) y por el nuestro, si bien tampoco debe descartarse el carácter modulador de la cultura a la que pertenecen las muestras de ambas investigaciones (Trommsdorff, Friedlmeyer y Mayer, 2007). Es decir, el adjetivo “intercultural” aplicado a la empatía haría alusión no solo al colectivo que es objeto de reacción emocional, sino también a la interacción de los rasgos culturales del grupo perceptor con los del grupo percibido, y aquí residiría precisamente la distintividad del constructo medido.

En lo que se refiere al género, cabe señalar que se han encontrado diferencias en dos de las tres dimensiones de la empatía intercultural: comprensión y preocupación empática (esta última comprende tres factores de primer orden: compasión, conmoción y ternura). Estas diferencias muestran que las mujeres tienen niveles más altos de empatía. Sin embargo, en la tercera dimensión –afecto–, no se pudo rechazar la hipótesis nula. A este respecto, y aunque los datos vienen a corroborar esta diferencia de género (Hoffman, 1977; Jonason et al., 2013; Jonason y Kroll, 2015; Lennon y Eisenberg, 1987; Rueckert, Branch y Doan, 2011), es interesante observar que Eisenberg y Lennon (1983) anticiparon que, en la medida de la empatía, este tipo de diferencias dependían del diseño del cuestionario. No obstante, estos autores afirmaban que los instrumentos que empleaban técnicas basadas en imágenes o historias mostraban menos diferencias por razón de género, mientras que aquellos cuestionarios basados en autoinforme distanciaban significativamente a hombres y mujeres a favor de estas últimas. Nuestra investigación apoyaría también, sin embargo, la existencia de diferencias en el caso del primer tipo de instrumentos.

Más allá de cuestiones relacionadas con el diseño de la investigación o el cuestionario, y aunque hay algunos estudios que afirman que las diferencias de género en

empatía no son significativas (Block, 1976; Maccoby y Jacklin, 1974), Rueckert et al. (2011) concluyen que se trata de un fenómeno robusto en la literatura, demostrando las mujeres niveles más elevados de empatía. Según estos autores, la diferencia de género puede ceñirse precisamente a la empatía de tipo emocional y se evidencia mediante los mayores niveles de reactividad emocional en mujeres. Los niveles de empatía en mujeres se ven más afectados por su relación con la otra persona. De este modo, mientras en su investigación se observaron mayores niveles de empatía hacia el colectivo de “amigos” que en sus pares varones, los niveles de empatía de las mujeres también fueron significativamente menores hacia personas consideradas “enemigos”. Siendo esto así, de los resultados de nuestro estudio se deduciría que el colectivo de universitarias de la muestra habría percibido al exogrupo de origen marroquí como menos amenazante de lo que lo habrían hecho los universitarios.

Por otra parte, en esta cuestión del género resulta asimismo relevante la perspectiva evolutiva. Van der Graaff, Branje, de Wied, Hawk y van Lier (2014) revisaron en sus conclusiones, ante todo, dos teorías que justifican la diferencia por género en los niveles de empatía: las biológicas, basadas en las distintas maduraciones neurológicas o diferencias hormonales que son consecuencia de la maduración física, y las sociales, debidas a las expectativas derivadas de los distintos roles de género. De acuerdo con los resultados obtenidos por dichos autores, esta diferencia se acentuaría durante la adolescencia y, según muestran nuestros datos, tal diferencia se mantendría y consolidaría después de dicha etapa.

Por otra parte, el instrumento validado puede desarrollarse de diversas formas, tanto obteniendo muestras de la población general como variando el colectivo estereotipado de referencia o los estímulos que activan los componentes de la empatía, o

incluso las emociones evaluadas. Todos estos elementos limitan el alcance de nuestra medida de empatía, pero también sugieren direcciones futuras en torno a esta línea de investigación, orientada al desarrollo de medidas específicas de empatía.

En definitiva, tanto el instrumento obtenido como la evidencia resultante son de interés para futuros estudios orientados a la medición de la empatía en contextos multiculturales y, si se considera la asociación consistente entre empatía y prejuicio (Batson et al., 1997; Shih et al., 2009, 2013), este tipo de investigación habrá de ser tomada en consideración en el diseño de estrategias pedagógicas encaminadas a la reducción o control del sesgo intergrupal en estos entornos multiculturales.

11.5. Conclusiones generales

En este apartado, en primer lugar, vamos a proceder analíticamente a revisar la confirmación de las hipótesis planteadas en el capítulo 6. Posteriormente, se analizará el cumplimiento del quinto objetivo y, por último, se realizarán algunas observaciones finales de naturaleza más global. Las cuatro conclusiones generales asociadas a las cuatro hipótesis generales de dicha fase serían las que siguen:

1. Se ha identificado un nivel de prejuicio étnico cultural que en puede caracterizarse globalmente como significativo, si bien el tamaño de la modalidad sutil fue más elevado que el de la manifiesta. Los futuros educadores profesionales no estarían, por tanto, inicialmente preparados para afrontar la responsabilidad de protagonizar programas y actuaciones de atención educativa a la diversidad y, en particular, de prevención del prejuicio étnico-cultural y de mejora de las actitudes y relaciones intergrupales. Aun con esta

cautela, ha de constatarse a favor de los estudiantes universitarios de titulaciones pedagógicas que sus puntuaciones de prejuicio manifiesto son bajas y que tanto estas como las de prejuicio sutil se caracterizan por una escasa variabilidad.

2. La conclusión anterior ha quedado aún más firmemente evidenciada atendiendo a las asociaciones entre el prejuicio y las variables de personalidad, ideológicas y empáticas, reforzándose así la validez del prejuicio registrado en los participantes. Aquellos en los que se han detectado mayores niveles de prejuicio fueron también quienes puntuaban más alto en neuroticismo, autoritarismo, dominancia, maquiavelismo, narcisismo y psicopatía, mientras que lo hacían más bajo en apertura, amabilidad y empatía.
3. Tanto el modelo de proceso dual de Duckitt, como aquel que sustituía los Cinco Grandes Factores por la Tríada Oscura, han explicado un porcentaje relevante de prejuicio manifiesto y de prejuicio sutil, sin poder diferenciarse significativamente el tamaño de las varianzas explicadas de ambas modalidades, y haciéndolo en todo caso en la franja baja de los modelos explicativos de prejuicio que incluyen factores de personalidad y de actitudes ideológicas. Tal como se pronosticó, el modelo que incorporó la Tríada Oscura no adoptó una estructura dual y, también según lo esperado, al incorporar la empatía a ambos tipos de modelos, esta no demostró ser el tercer gran predictor del prejuicio, sino que probablemente los ingredientes de la misma se diluyeron en otras variables, particularmente las de personalidad.
4. La estrategia de toma de perspectiva evaluada, operacionalizada mediante una actividad de desempeño de roles o *role playing*, impactó significativamente, aunque con una intensidad muy leve, sobre el prejuicio en su doble modalidad,

manifiesto y sutil. El efecto de la intervención sobre el prejuicio no dependió de ninguna de las variables de personalidad, ideológicas o empáticas medidas, que no pudieron ser identificadas como moderadores. La cuarta hipótesis general, por lo tanto, solo se confirmó parcialmente.

En relación con el quinto objetivo general, se ha validado una medida de empatía intercultural que supera las limitaciones que en estudios como los dos primeros de nuestra investigación tienen los instrumentos generalistas, al desconsiderar estos la idiosincrasia propia del contexto en el que se aplican. La medida validada se ha diseñado específicamente para evaluar la empatía intercultural en la población española en relación con un colectivo minoritario muy relevante, como lo es el marroquí. A este respecto, los resultados muestran una validez y fiabilidad sólidas, así como una clara estructura factorial jerárquica que ha permitido agrupar dimensiones muy próximas conceptualmente.

Como observaciones finales de nuestra investigación empírica, integrada por cuatro estudios, ha de hacerse constar que la empatía, aun siendo una variable que no explica en gran medida el prejuicio, contribuye asimismo a su determinación, así como lo hace la personalidad y, especialmente, las actitudes ideológicas. La ligera capacidad de influencia de la empatía sobre el prejuicio en modelos explicativos es coherente con el hecho de que cuando se manipula (en el estudio 3 se ha intervenido mediante una estrategia de *role playing* que operacionaliza la toma de perspectiva como dimensión cognitiva de la empatía), sus efectos reductores sobre el prejuicio son asimismo limitados, aunque significativos. La discusión de los resultados ha puesto de relieve la necesidad de trasladar a entornos naturales las manipulaciones de toma de perspectiva que, en contextos educativos, adoptarían un formato de programas de larga duración que

incluirían tanto actividades dirigidas a la toma de perspectiva como actuaciones que fomentaran los componentes emocionales de la empatía. Para el logro de ambos fines resultaría útil seguir contando con el desempeño de roles como operacionalización que tanto en nuestro estudio como en otros ha confirmado alguna efectividad. La optimización de esta estrategia podría asimismo perseguirse a través de su combinación con otro tipo de actuaciones orientadas a la reducción del prejuicio y a la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales, entre las que destacaría el contacto.

CAPÍTULO 12

Aplicación normativa: pautas pedagógicas

12.1. Perfil competencial de base empírica

12.1.1. Competencia empática

12.1.2. Competencia de apertura

12.1.3. Competencia de autoestima

12.1.4. Competencia intercultural

12.2. Orientaciones metodológicas

12.2.1. El aprendizaje cooperativo

12.2.2. El aprendizaje-servicio

12.2.3. Otras orientaciones metodológicas

12.3. Esquema de un proyecto metodológico

12.3.1. Planificación del proyecto

12.3.2. Ejecución del proyecto

12.3.3. Actividades de reflexión

12.4. Conclusión

12.1. Perfil competencial de base empírica

Las conclusiones de los tres primeros estudios empíricos permiten elaborar un perfil competencial de los educadores profesionales en formación que habrá de ser tomado en consideración en cualquier actuación formativa que pretenda mejorar sus actitudes y relaciones intergrupales, facilitando así el desarrollo de la capacidad de promover este mismo tipo de predisposiciones en la población a la que en el futuro sirvan (niños y niñas en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria; o, en los programas de educación no formal, personas situadas en diferentes estadios del ciclo vital). La identificación de las competencias clave que se hallan relacionadas con estos logros es la tarea que acometeremos en este apartado. Así se dará cumplimiento al sexto objetivo general de la investigación doctoral y, más en concreto, al objetivo específico 6.1.

Pues bien, la evidencia aportada por nuestros estudios apoya al menos la competencia empática, la de apertura, la intercultural e, indirectamente, la de autoestima como capacidades aplicadas que poseen relevancia en la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales. El concepto de competencia del que partimos es el de aquella capacidad que habilita para la ejecución de conductas adecuadas en determinados contextos, incluyendo “componentes de tipo cognitivo (conocimiento), funcional (aplicación del conocimiento), personal (conducta) y éticos (principios que guían la conducta), de tal forma que la capacidad para conocer debe ir asociada a la capacidad para hablar y actuar adecuadamente en un contexto” (UNESCO, 2013, p. 12).

Revisaremos a continuación la naturaleza de las cuatro competencias señaladas, que ocupan un estatus clave en la reducción del prejuicio y en la mejora de las actitudes y relaciones intergrupales.

12.1.1. Competencia empática

En conjunto, la evidencia obtenida sostiene la efectividad, aunque limitada, tanto de los componentes cognitivos como de los afectivos de la empatía. La competencia global haría referencia a la capacidad para adoptar la perspectiva y las emociones de otra persona, creando una predisposición para dar una respuesta comprensiva y afiliativa a sus cogniciones y afectos. Es decir, se trataría de una competencia con un componente cognitivo (la toma de perspectiva), otro emocional (la preocupación empática) y un tercer componente comportamental (la predisposición a actuar comprensiva y afiliativamente).

La competencia empática, por otra parte, no es independiente de la intercultural, de tal forma que ambas unidas poseen una importancia extraordinaria en la educación para la democracia, la ciudadanía cosmopolita y la cultura de paz. De hecho, en el capítulo 3 ya se puso de manifiesto la importancia de la empatía, incluida la empatía cultural, en la disposición prosocial de las personas (Belacchi y Farina, 2012; Berger et al., 2015; Butrus y Witenberg, 2013; Davis, 2015; Hodges et al., 2011; Lim y DeSteno, 2016; Paciello et al., 2013; Shen et al., 2013; Telle y Pfister, 2016; Welp y Brown, 2014), así como su rol positivo en la resolución de conflictos (Barnett y Mann, 2013; Gubler et al., 2015; Rosler et al., 2017; Sanmartín et al., 2011; Zembylas, 2013), considerándose una de las motivaciones relevantes de la personalidad y los valores altruistas (Feigin et al., 2014; Persson y Kajonius, 2016), y una capacidad que se relaciona inversamente con la Tríada Oscura, particularmente con el maquiavelismo y la psicopatía (Jonason y Krause, 2013; Jonason y Kroll, 2015; Jonason et al., 2013; Lowicki y Zajenkowski, 2017; Vize et al., 2016; Wai y Tiliopoulos, 2012). Así, la enseñanza y aprendizaje de la empatía a través del aprendizaje experiencial han resultado efectivas. En el estudio de Chong (2017) se acometió la tarea de enseñar la empatía a dos grupos de 36 estudiantes de Educación

Secundaria durante dos cursos académicos, y se hizo tanto a través de aprendizaje experiencial como de actividades de investigación. Los resultados mostraron que los dos grupos de estudiantes fueron capaces de tomar la perspectiva ajena, percibiendo la conexión entre las vidas propias y las de otras personas que eran menos afortunadas que ellos, y, lo que aún es más importante, incrementando su predisposición a ayudar a estas personas menos privilegiadas socioeconómicamente. Estos efectos formaron parte de la educación para una ciudadanía global con efectos en la ciudadanía local.

La misma UNESCO (2015) ha destacado que la educación para la ciudadanía global se halla dirigida a desarrollar actitudes de cuidado y empatía por los otros y por el entorno, así como respeto por la diversidad. El respeto se encontraría íntimamente vinculado con la capacidad empática, y contendría implícita las ideas de equidad y justicia social. Por otra parte, la UNESCO también incluye la empatía como contenido en objetivos de aprendizaje asociados al análisis de la identidad y de las implicaciones de esta en la gestión de las relaciones interpersonales e intergrupales, estableciéndose como contenidos próximos la solidaridad, la gestión y resolución de conflictos, y la prevención de la violencia. Por su parte, en objetivos de aprendizaje asociados a la apreciación y respeto por la diversidad y, en general, a la convivencia en paz, se menciona la empatía junto con el respeto, la tolerancia y la comprensión, la solidaridad, el cuidado, la equidad, la inclusión y la dignidad humana. Además, la empatía desempeña asimismo un papel en el análisis de los retos asociados a la justicia social y la responsabilidad ética, así como en la consideración de las implicaciones para la acción individual y colectiva. En este ámbito, la empatía resulta una competencia útil al promover un compromiso cívico con los grandes problemas globales, por lo que representa un aprendizaje clave en el desarrollo de una ciudadanía activa, pacífica, justa y democrática.

Otras instituciones han identificado la empatía como una de las competencias básicas en relación con la ciudadanía global, pero también con otros aprendizajes vitales relevantes (e.g., Center for Universal Learning, 2017; O'Brien, 2011). En particular, en relación con la ciudadanía, la empatía sería una de las ocho competencias clave. Compartiría este estatus con el pensamiento crítico y la solución de problemas, la capacidad para comunicarse y cooperar con otros, la resolución de conflictos, el desarrollo de una identidad segura, los valores humanos compartidos (derechos humanos, paz, justicia social equidad, etc.), el respeto por la diversidad y la comprensión intercultural, y el reconocimiento de los grandes asuntos globales y su interconexión (problemas sociales, económicos, medioambientales, etc.).

Por su parte, O'Brien (2011) identifica tres competencias nucleares para la ciudadanía global en la era tecnológica, que deben ser comprendidas como auténticas alfabetizaciones: 1) las competencias tecnológicas o alfabetización digital; 2) las competencias transculturales o alfabetización cultural, definidas como capacidades para comprender y aproximarse a los demás con una mayor sensibilidad, empatía y apertura; y 3) las competencias colaborativas o alfabetización sociocomunicativa. Por lo tanto, la empatía se situaría en el grupo competencial que desarrolla el reconocimiento y la valoración de visiones y experiencias diversas, tanto en el plano interpersonal como en el intergrupalo e intercultural. En este sentido, Torres (2017) conceptúa la empatía como capacidad y valor cívico, sin la que no podemos compartir la comprensión y las emociones de cualquier persona que no pertenezca a nuestro propio grupo étnico, racial, de género, de clase, de capacidad, de orientación sexual, regional, nacional, tribal o civilizacional. Para este autor, se trataría de una capacidad que debemos formar para que las personas puedan participar afectivamente en la realidad de los demás, respondiendo así a una ética de la solidaridad.

12.1.2. Competencia de apertura

La evidencia obtenida en nuestros estudios empíricos ha subrayado la apertura a la experiencia como el rasgo de personalidad más relevante en relación con el prejuicio. Por una parte, la vía de la apertura al prejuicio a través del autoritarismo fue más potente que la de la amabilidad y SDO. Por otra, la apertura fue el rasgo que correlacionó más intensamente con ambas modalidades de prejuicio. Se trata de una competencia que diferencia a las personas imaginativas y curiosas de aquellas otras más convencionales, y podría definirse como la capacidad y predisposición positiva para experimentar cognitiva, emocional y comportamentalmente nuevos estímulos externos (por ejemplo, contextos, personas, culturas, manifestaciones artísticas, etc.) e internos. Una de las facetas incluidas en esta competencia es la tolerancia a la diversidad, estrechamente vinculada con la prevención de estereotipos y prejuicios.

En general, la apertura a la experiencia es relevante en relación con las actitudes y relaciones intergrupales y, por tanto, con la reducción del prejuicio, ya que este presupone la valoración positiva de características endogrupales que son percibidas como estables frente a las características exogrupales, a las que asimismo se atribuye una naturaleza estable, pero de menor valor que las atribuciones endogrupales. Las personas que puntúan alto en apertura no valoran demasiado esta estabilidad, por lo que las fronteras entre el endogrupo y el exogrupo no se perciben de una manera nítida, retando los estereotipos tradicionales.

El nivel educativo y la apertura no se encuentran desvinculados, puesto que se sabe que, al menos en el ámbito de la política, la apertura correlaciona negativamente con las actitudes conservadoras en personas con un elevado nivel educativo, pero no en aquellas que poseen niveles educativos bajos, en las que es probable que ambas

características no lleguen a correlacionar (Osborne y Sibley, 2015). Es decir, el nivel educativo modera la relación de la apertura con el conservadurismo político. Podría interpretarse que la exposición a oportunidades de aprendizaje aumenta las competencias de todo tipo, incluida la creatividad y, en general, el pensamiento divergente, o también las capacidades críticas, lo que reforzaría la asociación inversa entre la apertura y la defensa de valores tradicionales. Se podría presuponer que, si adicionalmente la competencia de apertura fuera objeto intencional directo de educación y aprendizaje, la intensidad del vínculo entre ella y las actitudes ideológicas sería aún mayor, siendo a su vez bien conocida la asociación entre estas y el prejuicio (Sibley y Barlow, 2016).

Ciertamente, la competencia de apertura posee una naturaleza más individualista que la competencia empática. Mientras que esta tiene una efectividad directa en términos de relaciones interpersonales y sociales, la apertura se materializa en indicadores subjetivos de percepción, valoración y disposiciones conductuales en relación con la estimulación externa e interna. Aun a pesar de este carácter individualista, la evidencia empírica sostiene su consideración como una competencia importante en procesos formativos dirigidos a aprendizajes de convivencia y ciudadanía.

12.1.3. Competencia de autoestima

A pesar de que la autoestima no haya sido manipulada ni medida directamente en nuestros estudios empíricos, el hecho de que una estrategia de toma de perspectiva haya tenido una efectividad media de intensidad leve sobre la reducción del prejuicio manifiesto y sutil implicaría que en las personas con una elevada autoestima dichos efectos podrían haber sido más intensos, ya que se conoce que tanto la autoestima crónica como la temporal modulan el impacto de la toma de perspectiva sobre las evaluaciones

exogrupales (Galinsky y Ku, 2004; véase también Todd y Burgmer, 2013). De estas relaciones se deduce directamente una norma educativa: deberá afianzarse la autoestima en los procesos formativos con el fin de que las actividades educativas dirigidas a la promoción de la empatía tengan una efectividad mayor sobre la prevención y reducción del prejuicio, así como sobre la mejora de las actitudes intergrupales.

La autoestima como competencia podría definirse como la capacidad para autovalorarse a partir de la representación que uno tiene de sí mismo. Las creencias y valoraciones que los demás nos comunican sobre nosotros mismos influyen en la autovaloración, pero también lo hace la pertenencia a grupos (Tajfel, 1981; Tajfel y Turner, 1979), de tal manera que las personas deseamos conseguir y mantener una identidad social positiva en los grupos a los que pertenecemos, y esto es así hasta el punto de que los miembros grupales podemos favorecer al endogrupo en dimensiones relevantes para incrementar su valencia positiva. Luego la mera percepción de pertenecer a un grupo generaría favoritismo endogrupal y una cierta discriminación del exogrupo. Debido a este fenómeno, la autoestima debe potenciarse en ámbitos educativos solamente en un contexto cooperativo, que es donde contribuiría a la efectividad de la empatía en términos de reducción del prejuicio. Por el contrario, en un entorno competitivo se incrementaría la distancia percibida entre el endogrupo y el exogrupo, perjudicando las actitudes y relaciones intergrupales.

En general, puede afirmarse que la autoestima se construye contextualmente, tanto en microambientes (por ejemplo, un espacio formativo concreto) como en macroambientes (por ejemplo, la cultura). En estos distintos contextos se puede incentivar la autovaloración como una competencia vinculada a los logros individuales, o bien –y esto sería aún más deseable–, a los avances comunitarios. De aquí se deriva la necesidad

de formar cooperativamente. A su vez, la autoestima de los miembros de un grupo redonda en la evolución de los valores y de las estrategias del colectivo. De esta forma, “la autorrealización de la necesidad humana de autovaloración puede facilitar el mantenimiento de la cultura grupal, mientras que la insatisfacción de esta necesidad básica crearía las condiciones para la disgregación del contenido simbólico compartido” (Álvarez, González y Fernández, 2012, p. 48).

Por lo tanto, aunque la competencia de autoestima o autovaloración tenga como referente el propio yo, considerándose por consiguiente como una capacidad individual, tanto sus causas como sus efectos son sociales, luego compartiría esta caracterización con la competencia de apertura.

12.1.4. Competencia intercultural

La competencia intercultural hace referencia al conocimiento, comprensión, actitudes y, en general, capacidades que se ponen en juego en la percepción, evaluación y conductas interactivas con personas que pertenecen a grupos culturales diferentes al propio. De hecho, aunque pueda caracterizarse como una competencia global, la UNESCO (2013) alude a ella en plural, mencionando diferentes competencias interculturales. Siete de ellas formarían parte de los requerimientos mínimos que contribuirían a la competencia intercultural global:

- “Respeto (‘valoración de los otros’);
- Autoconocimiento/identidad (‘comprender el prisma a través del que cada uno ve el mundo’);

- Ver desde las perspectivas/cosmovisiones de los demás (‘tanto cómo estas perspectivas se asemejan como se diferencian’);
- Escucha (‘implicarse en un auténtico diálogo intercultural’);
- Adaptación (‘ser capaz de cambiar de perspectiva temporalmente’);
- Construcción de las relaciones (‘forjar vínculos personales transculturales duraderos’);
- Humildad cultural (‘combina el respeto con el autoconocimiento’).

(UNESCO, 2013, p. 24).

En la actualidad, junto con la empatía, la formación en la competencia intercultural resulta básica en el ámbito de la educación para la democracia, la ciudadanía y la cultura de paz. De hecho, la tercera de las competencias interculturales parciales que cita la UNESCO (2013) se refiere a la toma de perspectiva (componente cognitivo de la empatía). Ambas competencias, empática e intercultural, se encuentran estrechamente relacionadas en la medida en que la empatía implica también la comprensión del otro como miembro de un grupo cultural y, por otra parte, la competencia intercultural no puede prescindir de la preocupación empática. Como ya se ha revisado, la conexión entre empatía y cultura ha generado conceptos tales como el de empatía cultural (Ridley y Lingle, 1996), empatía etnocultural (Rasoal et al., 2011; Wang et al., 2003), competencia cultural o empatía transcultural (Dyche y Zayas, 2001; Green, 1998; Wang et al., 2003), sugiriendo la idea de que junto con la empatía general es posible incorporar también la comprensión y aceptación de la cultura del otro. A su vez, la empatía cultural podría concebirse como un componente de la competencia intercultural.

Asimismo, la competencia de apertura desempeñaría un papel en la competencia intercultural en la medida en que incluye una valoración positiva de la diversidad y el

dinamismo social. Por lo tanto, de las cuatro competencias identificadas en este capítulo, tres de ellas se hallarían directamente interconectadas, mientras que la cuarta –la autoestima– modularía los efectos de la competencia empática sobre el prejuicio.

La competencia intercultural, asumida por un educador o educadora, supondría que este profesional conoce las implicaciones socioeducativas de la diversidad cultural, al tiempo que valora esta y es capaz de gestionarla adecuadamente, preferentemente desde el enfoque inclusivo, con el objeto de impulsar los aprendizajes en la escuela (espacio formal) y fuera de ella (espacios no formales), incluyendo aquellos relacionados con la ciudadanía democrática y los valores asociados a esta (equidad, justicia social, paz). Pero además, este profesional sería capaz de identificar las necesidades educativas de los aprendices en contextos de diversidad cultural, así como de responder a dichas necesidades mediante proyectos de innovación dirigidos al desarrollo de buenas prácticas de educación intercultural; asimismo, sería capaz de poner en marcha procesos de mediación y de investigación-acción participativa en los que colaborasen las familias, los centros escolares y las organizaciones socioeducativas y otras agencias de la comunidad, y en los que partiendo de la evaluación de las necesidades, las oportunidades y las dificultades presentes en los contextos de diversidad cultural, se avanzase cooperativamente hacia el diseño de planes de mejora de enfoque inclusivo.

En definitiva, la realidad social cosmopolita, puesta de manifiesto en el capítulo 1, demanda de los educadores profesionales la interiorización de la competencia intercultural como requisito previo para que ellos, a su vez, puedan educar en la misma como parte de la educación para la ciudadanía democrática, pero también como garantía en la prevención de cualquier tipo de discriminación en la que puedan incurrir los profesionales por aplicación de sus estereotipos y prejuicios.

12.2. Orientaciones metodológicas

Las competencias propuestas (empática, de apertura, de autoestima e intercultural) pueden ser enseñadas y aprendidas por los futuros educadores profesionales a través de diferentes tipos de metodologías que se orientan tanto a la formación de ciudadanos como de profesionales. De hecho, en la actualidad se observa una cierta convergencia entre las competencias demandadas por la profesionalización y aquellas asociadas a la ciudadanía democrática, de tal forma que, por ejemplo, las destrezas interpersonales se encuentran entre las exigidas por los empleadores (Humburg, van der Velden y Verhagen, 2013), sin olvidar la relevancia que asimismo adquieren las competencias éticas (American Association of Colleges and Universities, 2015).

Entre las metodologías efectivas con las que pueden adquirirse las competencias propuestas, vamos a destacar el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje-servicio, mientras que posteriormente aportaremos algunas orientaciones metodológicas adicionales. De esta forma, daremos cumplimiento al objetivo 6.2 de nuestra investigación doctoral.

12.2.1. *El aprendizaje cooperativo*

El aprendizaje cooperativo, derivado de la Teoría de la Interdependencia Social de Deutsch (1949) y difundido a través de la técnica Puzzle de Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp (1978), es máximamente efectivo en el aprendizaje de diversos tipos de competencias (Gillies, 2016; Kyndt et al., 2013), por lo que resulta recomendable su incorporación a la formación de educadores profesionales (Santos Rego, Lorenzo Moledo y Priegue Caamaño, 2009). Además, desde una perspectiva sociocrítica o, al menos,

socialmente sensible, que es desde la que podemos abordar el aprendizaje de la competencia empática y de la intercultural, el trabajo en grupo socializa, ayuda a la superación de conflictos interpersonales e intergrupales, y sensibiliza sobre las necesidades de sus miembros, promoviendo la toma de perspectiva y la preocupación empática. Por otra parte, desde un enfoque puramente didáctico, el trabajo individual estimula la autonomía personal y las áreas de interés en las que el futuro profesional profundiza y desarrolla más sus conocimientos y, colateralmente, su autoestima. Hacer compatible este proceso de individualización con el trabajo en equipo es una de las mayores exigencias que debe estar presente en la actuación formativa, ya que ello supone conjugar la dimensión individual con la social de cada uno de los profesionales que se forman.

De manera más específica, sabemos que el aprendizaje cooperativo es el tipo de intervención que cuenta con una fundamentación teórica y empírica más sólida en la mejora de las relaciones y de las conductas de ayuda entre grupos étnicos y raciales, y también entre personas con capacidades diversas (Paluck y Green, 2009), lo que apunta a su máxima efectividad cuando se trata de enseñar y aprender la competencia empática, la de apertura y la intercultural.

En el marco de esta metodología, las actividades que pueden implementarse en grupo son múltiples. Por ejemplo, la mesa redonda, con interrogatorio o sin él, resulta eficaz cuando varios estudiantes o grupos han estudiado un mismo tema desde perspectivas distintas (por ejemplo, un posicionamiento de respeto y apertura a la diversidad, y otro homogeneizante que no contemple las identidades múltiples). El diálogo, la discusión y síntesis final deben ser el inicio para que el resto de asistentes retomen sus conclusiones y emprendan su debate particular. El *role-playing* o desempeño

de roles, que obliga a los participantes a adoptar posturas contrapuestas, es una técnica especialmente motivadora por la espontaneidad y emulación en que se ven involucrados los futuros profesionales y, tal como ha sido considerada en esta investigación doctoral, resulta efectiva en la reducción del prejuicio, ya que operacionaliza adecuadamente la toma de perspectiva, dimensión cognitiva de la empatía (un ejemplo de contenido de debate con esta técnica es el de la satisfacción de los derechos de personas inmigrantes, tema que puede ser utilizado asimismo para el desarrollo de la competencia de apertura y la intercultural). Otras técnicas clásicas de trabajo en grupos son el *brainstorming*, el foro, el seminario, la entrevista colectiva, la comisión, el diálogo, el phillips 6/6 y el pequeño grupo de discusión. Adicionalmente, los estudios de caso también pueden llevarse a cabo cooperativamente.

Lorenzo Moledo y Santos Rego (2012) argumentan que el aprendizaje cooperativo, estrategia que se puede implementar en siete fases, es una vía de innovación educativa en contextos de diversidad cultural a través de la que se obtiene una adecuada comprensión y una valoración positiva del pluralismo cultural. El discurso de estos autores es muy consistente teóricamente y, al mismo tiempo, muy práctico, ya que detallan el procedimiento de aplicación de la técnica Puzzle de Aronson.

La efectividad del aprendizaje cooperativo ha seguido revisándose en metaanálisis publicados después del texto de Paluck y Green (2009), manteniéndose el resultado de sus efectos actitudinales. Así, por ejemplo, Kyndt y sus colaboradores (2013), además de revisar once metaanálisis previos sobre los efectos del aprendizaje cooperativo en las actitudes, los aprendizajes académicos y otras variables (el tamaño de los efectos fue significativo en diez de ellos), replicaron en un metaanálisis propio la utilidad del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento académico y las actitudes hacia

la cooperación en alumnos de distintos niveles educativos y en diferentes asignaturas. El resumen estadístico lo llevaron a cabo a partir de 65 estudios. Además, estos autores realizaron un análisis de moderación, tratando de determinar si el tamaño del efecto del aprendizaje cooperativo era mayor en determinados niveles de los moderadores. En relación con esta intención, sus resultados fueron muy innovadores, puesto que identificaron tres variables que actúan como moderadores de la estrategia cooperativa: el dominio curricular, la edad de los alumnos, y la cultura de pertenencia. En cuanto al dominio, los tamaños de los efectos en Ciencias y Matemáticas fueron significativamente más elevados que en Ciencias Sociales y Lengua. En relación con la edad, se verificó que los efectos fueron significativamente más altos en Educación Primaria y Superior que en Educación Secundaria. Por último, se comprobó que los tamaños de efecto eran más elevados en alumnos de culturas no occidentales que en los de culturas occidentales. Este último resultado se comprende desde la antinomia individualismo vs. colectivismo en la caracterización cultural. Los miembros de culturas más colectivistas están más habituados y motivados a trabajar en equipo y a la interdependencia de metas que los miembros de culturas más individualistas. En cualquier caso, el aprendizaje cooperativo resultó de utilidad para las personas de ambos tipos de entornos culturales.

Con este tipo de metaanálisis se sigue refrendando la contundencia del impacto del aprendizaje cooperativo –particularmente, además de la educación primaria, en la educación superior, que es la etapa de interés para la formación inicial de educadores profesionales–, tanto sobre las competencias académicas específicas como sobre las competencias interpersonales. A esta conclusión llega también Gillies (2016) después de revisar otros metaanálisis sobre la efectividad de la estrategia.

12.2.2. El aprendizaje-servicio

En la consideración de la dimensión social del aprendizaje y, en particular, en lo que atañe a las competencias de interés en este capítulo, al aprendizaje-servicio se le ha asignado un elevado valor pedagógico como metodología proactiva, cooperativa, problematizadora, relacional, reflexiva y transformadora (Martínez Usarralde, 2014; Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo, 2015), siendo efectiva en la potenciación del compromiso cívico (Jacoby, 2009; McIlrath, 2016), pero también de las competencias académicas, personales, interpersonales y sociales (Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Conway, Amel y Gerwien, 2009; Eyller, Giles, Stenson y Gray, 2001; Santos Rego, Lorenzo Moledo y Mella Núñez, 2016; Yorio y Ye, 2012), así como de la empleabilidad. De esta forma, definiríamos el aprendizaje-servicio como una metodología de enseñanza y aprendizaje que combina la formación académica con el servicio a la comunidad con el fin de desarrollar competencias personales, académicas, profesionales y cívicas. La siguiente figura detalla los principales componentes de la metodología, incluidos en la definición.



Figura 27. Componentes de la metodología de aprendizaje-servicio (Howard, 2001, p. 12).

Los proyectos de aprendizaje-servicio participan de la visión ecológica del aprendizaje, puesto que desbordan el marco formal de la educación superior, insertándose en el entorno comunitario. Es decir, se orientan a la implicación de los estudiantes en la vida cotidiana de las comunidades, barrios, instituciones cercanas y ONGD (Piñeiro, 2012), asimilando un compromiso activo de manera mucho más significativa que mediante los discursos y los textos (Tande y Wang, 2013). Por lo tanto, es un tipo de metodología que propicia la empatía, la apertura y la interculturalidad. Simultáneamente, promueve la autoestima, ya que otorga implícitamente el protagonismo al alumnado que participa de modo activo en las actividades de servicio (véanse los metaanálisis de Celio, Durlak y Dymnicki, 2011; Yorio y Ye, 2012; y también el de Conway, Amel y Gerwien, 2009). En los proyectos se concede atención a una necesidad real y contextualizada; se hallan conectados con objetivos curriculares; se implementa una actividad de servicio; y, finalmente, resulta fundamental la reflexión y valoración de la propia actividad realizada (Chen y Chang, 2013). La práctica reflexiva se considera un factor crucial en la formación de educadores profesionales, y aquí esta metodología resulta enormemente eficiente (Ayuste, Escofet, Obiols y Masgrau, 2016). Junto a este componente reflexivo, ha de valorarse también el potencial motivacional de una metodología que se basa en el aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que hunde sus raíces en el pensamiento de William James y John Dewey.

Por lo tanto, la participación experiencial, la cooperación y la reflexión son mecanismos pedagógicos esenciales que, en los proyectos de aprendizaje-servicio, se desarrollan en el seno comunitario para responder a las necesidades del entorno de una manera comprometida, responsable y solidaria (Puig et al., 2016). Este tipo de valores se asocian al ejercicio de la empatía y, en contextos multiculturales, a la competencia intercultural. Es decir, la competencia empática y la intercultural se vinculan en el

aprendizaje-servicio al desarrollo de la competencia ética. En este tipo de metodología se crean, por tanto, excelentes espacios de aprendizaje ético donde, además, se puede desarrollar también la competencia de apertura. Como afirma Martínez Martín (2016), la universidad

puede ser un espacio donde, a pesar de vivir en una sociedad diversa, abierta y sin referentes cerrados ni estables, es posible construirse como persona en espacios de pluralismo, de reconocimiento del otro, de respeto a la diferencia y del reconocimiento de esta como un valor. En definitiva, espacios de aprendizaje informal de ciudadanía activa y democrática (p. 145).

En este sentido, la metodología de aprendizaje-servicio es muy adecuada para promover aprendizajes sociales y éticos que generen competencias de empatía, de apertura e interculturales, mientras que al mismo tiempo se desarrolla la autonomía sobre la base de una autoestima adecuada. Dada esta conexión entre los aprendizajes sociales y éticos y la adquisición de las cuatro competencias que se encuentran en el foco de este capítulo, se asumen cuatro de las estrategias prácticas que Martínez Martín (2016) plantea para promover la dimensión ético-social:

- Fomentando actividades de aprendizaje, elaborando diagnósticos o informes y resolviendo problemas que comportan el desarrollo de habilidades, actitudes y valores propios del trabajo colaborativo, que exige un ejercicio profesional responsable en la actual sociedad de economía del conocimiento y de la inteligencia colectiva.
- Estableciendo alianzas con *partners* de la comunidad para diseñar y desarrollar programas que integren aprendizajes académicos y prestación de

servicio en el territorio, que contribuya a mejorar la calidad de vida de la comunidad y lograr más equidad e inclusión social.

- Seleccionando contenidos de aprendizaje curriculares, estratégicos cognitivamente y capaces de generar situaciones que fomenten la comprensión crítica, la discusión y el desarrollo del razonamiento moral [...].
- Generando espacios de reflexión donde el profesorado analiza situaciones críticas y plantea cuestiones social y éticamente controvertidas que permitan mediante el diálogo y la argumentación fundamentada la identificación del conjunto de valores que la institución defiende y los contravalores que denuncia en pro de una sociedad democrática en la que podamos ser más iguales y más libres (p. 152).

En el marco de este tipo de estrategias, las competencias que tienen efectos sobre la reducción de prejuicios y la mejora de las actitudes intergrupales se asocian a aprendizajes sociales y éticos, pero también críticos, puesto que estos se dirigen asimismo a la formación de ciudadanos en sociedades democráticas. La metodología de aprendizaje-servicio, que también emplea estrategias cooperativas, es efectiva en todos estos logros competenciales. Así se evidencia en el metanálisis de Yorio y Ye (2012), llevado a cabo sobre 40 estudios que utilizaron muestras universitarias. Una de las categorías competenciales en las que el aprendizaje-servicio resultó efectivo fue etiquetada como “comprensión de los asuntos sociales”, y bajo este título se incluyeron competencias estrechamente relacionadas con la competencia empática, la de apertura y la intercultural (por ejemplo, la conciencia y diversidad cultural, las habilidades interpersonales, la comprensión de las necesidades de la comunidad, y el sentimiento de responsabilidad hacia la comunidad).

Para hacer efectivos todos estos aprendizajes competenciales, el impacto de la metodología de aprendizaje-servicio se vería reforzado en instituciones inclusivas de educación superior que impulsaran el aprendizaje conjunto de competencias académicas, sociales y cívicas (Denson, 2009; Denson y Bowman, 2013). Un currículum inclusivo en educación superior incidiría positivamente, por ejemplo, sobre el acceso de estudiantes pertenecientes a minorías (Garibay y Vincent, 2016), mientras que la formación en educación en la diversidad, que puede considerarse parte de la educación para la democracia y la justicia social, incrementaría el apoyo a la cooperación intergrupala por parte de los estudiantes (Ross, 2014). Estos fenómenos potenciarían el aprendizaje de la competencia empática, la de apertura y la intercultural.

12.2.3. *Otras orientaciones metodológicas*

Un principio compartido por las metodologías anteriores, así como por otras que pueden incorporar el trabajo grupal (por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos o en problemas), es el del contacto con miembros exogrupales en entornos cooperativos con metas comunes. Como ya se ha hecho notar, el contacto puede ser un excelente aliado de las actividades empáticas y de las interculturales, pero también de aquellas que promueven la apertura a la experiencia. Y esto es así porque el contacto, antes que cualquier otra vía, facilita la recepción directa de información sobre los “otros diferentes”, contribuyendo por tanto a la reducción del prejuicio (Pettigrew, 2016). Así, si en entornos socioeducativos diversos se articulan proyectos formativos basados en grupos de estudiantes caracterizados por determinadas diferencias interpersonales e intergrupales y, además, en estos proyectos se incluye un complemento de servicio en el que queda implicada asimismo la cooperación con miembros y colectivos del entorno comunitario,

es probable que se alcanzan aprendizajes efectivos en materia de las competencias empática, de apertura, intercultural e, indirectamente, de autoestima, con el consiguiente impacto sobre la prevención y reducción del prejuicio.

En estos proyectos, llevados a cabo por grupos con una composición diversa, también habrán de incluirse actividades de toma de perspectiva y de preocupación empática. Es decir, se deberán fomentar los aprendizajes cognitivos y emocionales de la empatía, pudiendo hacerse, tal como apuntan los resultados del estudio 3, mediante estrategias de *role playing*, ya que este tipo de actividades de aprendizaje cuentan con un fuerte componente motivacional (Clapper, 2010; Frick-Helms, 2008, Stroessner et al., 2009), ético (Decety y Cowell, 2015; Pohling et al., 2016), de autorregulación conductual (Zhang et al., 2010), y crítico (Simkins y Steinkuehler, 2008).

En cuanto a los aprendizajes relacionados con la ciudadanía global, la UNESCO (2015) identifica tres atributos básicos que deben desarrollarse en el aprendiz: la alfabetización informada y crítica, la conexión social y el respeto por la diversidad, y la responsabilidad y compromiso ético. La competencia de apertura se halla relacionada con el segundo de estos atributos, mientras que la competencia empática y la intercultural participan del segundo y el tercero. Pues bien, para desarrollar los vínculos sociales y la dimensión ética, se requiere que en la organización de las actividades se tengan presentes algunos principios básicos, como son los de diversidad, experiencia, participación, inclusión, cooperación, respeto y sensibilidad intercultural.

Asimismo, en la metodología que se adopte habrá que prestar atención a los factores que pueden limitar la aplicación del principio de inclusión y las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, deberá prevenirse la operación de cualquier estereotipo, prejuicio o conducta discriminatoria por razones económicas, de discapacidad física o

psicológica, raza, cultura, religión, género u orientación sexual. La UNESCO (2015) vincula la educación para la ciudadanía con la eliminación de barreras y, en esta tarea, las competencias focales de este capítulo desempeñan un papel muy relevante. Para su adquisición, las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se planifiquen deberán fomentar espacios formativos que sean respetuosos, inclusivos e interactivos; ser sensibles culturalmente y estar centradas en la persona que aprende; facilitar la relación de lo global con lo local; y ofrecer oportunidades de aprendizaje en espacios diversos.

Las competencias de interés se encuentran, por otra parte, asociadas a estrategias dialógicas. Asumiendo la idea de Torres (2017), en las metodologías dirigidas a formar ciudadanos globales, si aspiramos a elevados logros de empatía y solidaridad, debemos fomentar el diálogo, tanto como vía metodológica como posicionamiento epistemológico social. De hecho, el Partenariado para las Destrezas del Siglo XXI, constituido en el año 2002 en Estados Unidos y con una cierta proyección internacional (National Education Association, 2017), estableció la comunicación como una de las cuatro destrezas clave, en relación con las otras tres (el pensamiento crítico, la cooperación y la creatividad). A partir de aquí, el diálogo cooperativo, creativo y crítico se erigiría como método fundamental en entornos educativos.

Por último, en cuanto a la competencia intercultural, en la que queda subsumida la empatía cultural, la UNESCO (2013) conceptúa los aprendizajes interculturales como inacabados, como un proceso vital en el que se va acumulando experiencia, formación y reflexión. Este organismo menciona una serie de pasos específicos que hay que dar para crear oportunidades de aprendizaje intercultural. Algunos muy relevantes, adaptados a la formación de educadores profesionales, serían los siguientes:

- Planificar e implementar actividades interculturales en todo tipo de espacios (formales, no formales e informales).
- Incrementar el nivel de pericia de los formadores.
- Expandir los recursos y los contenidos para prevenir y reducir los sesgos culturales. Por ejemplo, algunos temas que deben introducirse serían los de gestión de conflictos, historia global, comunicación no violenta, derechos humanos y tolerancia, y diálogo intergeneracional.
- Internacionalizar la formación como un medio sencillo de fomentar el conocimiento sobre otras culturas.
- Desarrollar líneas de acción para la promoción del diálogo intercultural de forma innovadora, por ejemplo, a través del arte.

Estas orientaciones metodológicas tienen la potencialidad de converger finalmente en el aprendizaje de la empatía en espacios multiculturales, ampliando los horizontes identitarios (apertura a la experiencia) y afianzando la autoestima del aprendiz como ciudadano global.

12.3. Esquema de un proyecto metodológico

A continuación, se presenta el esquema básico de un proyecto correspondiente al aprendizaje de las cuatro competencias identificadas a partir de la evidencia empírica, cuya adquisición se prevé a través de una metodología de aprendizaje servicio cooperativo. El contexto comunitario en el que se planifica el proyecto se caracteriza por la diversidad cultural. Este componente es fundamental para poder aprender experiencialmente la empatía, la apertura y la competencia intercultural, además de ganar

en autoestima cuando los participantes, futuros profesionales de la educación, progresen en las competencias personales, académicas, profesionales y cívicas que persigue el proyecto.

Así, el problema formativo que se plantea es el de cómo aprovechar la diversidad cultural para prevenir y reducir prejuicios en los futuros educadores profesionales, mejorando así sus actitudes intergrupales. Este sería el primer paso para facilitarles posteriormente oportunidades de desarrollo de competencias educativas que les resulten útiles para formar a ciudadanos en los centros educativos o programas de educación no formal en los que desempeñen su futuro puesto de trabajo.

Una vez identificado el problema formativo, se articula una metodología con las fases que se presentan a continuación.

12.3.1. *Planificación del proyecto*

Los destinatarios del proyecto pueden ser tanto estudiantes de los grados en Educación Primaria y Educación Infantil, como estudiantes de los grados en Educación Social y Pedagogía. Aunque los primeros son formados para trabajar en centros de educación formal, resulta fundamental que conozcan el entorno comunitario, ya que este explica de forma más directa la especificidad cultural de los miembros del grupo.

Habrà que seleccionar cuidadosamente la asignatura que mejor se adapte a las necesidades expresadas por los socios o *partners* comunitarios que actúan en el ámbito de la diversidad cultural, pudiendo estos participar ya en esta primera toma de decisiones, puesto que poseen el conocimiento sobre el contexto y las necesidades generadas en él. La cooperación entre los formadores de los futuros profesionales y los profesionales en

ejercicio debe comprenderse como una oportunidad de desarrollo profesional cooperativo, en la que se enriquecen mutuamente las teorías científicas de los formadores con las teorías aplicadas de los profesionales comunitarios.

Una vez alcanzado un acuerdo sobre la asignatura (y, por tanto, el formador o formadores que sean responsables de la misma) y el socio comunitario (por ejemplo, una asociación que presta apoyo a personas inmigrantes), se organizan visitas mutuas, de tal forma que los representantes comunitarios acuden a la universidad para presentar la misión de su centro o programa, las necesidades de la población a la que atienden y la organización y metodología que utilizan. Por su parte, los futuros profesionales de la educación visitan asimismo el espacio comunitario para conocer *in situ* sus características y, una vez obtenida la información, para ofertar las competencias en desarrollo cuya adquisición ya se encuentra en curso, tanto las individuales como las colectivas, con el fin de prever actividades del proyecto que maximicen los objetivos institucionales. En esta visita, los estudiantes de las titulaciones pedagógicas inician su proceso de toma de perspectiva y de preocupación empática por las situaciones reales de personas reales, al tiempo que descubren que determinados aspectos de estas situaciones están permeados de cultura o de interacción entre la cultura de origen y la de acogida. Por otra parte, comienzan a ampliar sus horizontes cognitivos y a desarrollar valores de comprensión y respeto por actitudes y hábitos diferentes a los propios (apertura a la experiencia).

A partir de estas visitas, los formadores y los socios comunitarios definen los objetivos del proyecto y los resultados de aprendizaje, vinculados a las necesidades y metas de sus respectivas instituciones, así como la metodología y su temporalización, los roles de cada una de las partes y los mecanismos de coordinación. En toda esta definición puede intervenir, en su caso, una unidad centralizada de la universidad que sea

responsable del apoyo organizativo a los proyectos de aprendizaje-servicio, y de velar por todos los aspectos éticos implicados en ellos.

Antes de comenzar a ejecutar el proyecto, se deberá informar a los estudiantes implicados sobre las diferencias entre el aprendizaje-servicio y el Prácticum u otras actividades observacionales o prácticas que se llevan a cabo fuera de la universidad, así como sobre las diferencias con el voluntariado. También se les informará sobre todas las previsiones organizativas y metodológicas plasmadas en el proyecto, particularmente sobre las competencias cuya adquisición se pretende, las actividades, el calendario y horario, los principios éticos que deben regular su relación con el centro o programa comunitario, y las estrategias de evaluación.

12.3.2. Ejecución del proyecto

Respondiendo a la temporalización prevista (por ejemplo, un cuatrimestre), se ejecutará el proyecto de aprendizaje-servicio, en el que los futuros profesionales de la educación participarán en programas educativos dirigidos a población culturalmente diversa (por ejemplo, personas inmigrantes, tanto adultas como niños), desarrollando un partenariado con el socio comunitario (por ejemplo, la asociación mencionada de apoyo a personas inmigrantes).

Las actividades, basadas en el contacto, ofrecerán una oportunidad de elevado conocimiento mutuo, primando el diálogo y el respeto recíproco. En ellas se puede interactuar individualmente con una persona atendida por la asociación o centro comunitario (por ejemplo, un niño o niña en un programa de refuerzo extraescolar), o también se podrá hacer con un colectivo concreto (por ejemplo, una familia concreta

cuando se trata de detectar sus necesidades en el contexto de acogida). Asimismo, la relación deberá establecerse en un plano simétrico para que la reducción del prejuicio sea efectiva, de tal forma que en algunas de las actuaciones primará la ayuda prestada por el futuro profesional de la educación, pero otras se basarán en el diálogo y escucha activa de las cosmovisiones, percepciones y valoraciones de cada una de las partes en relación con las situaciones problemáticas, tratando siempre de comprender la perspectiva del otro y de llegar a experimentar sus emociones.

Los estudiantes descubrirán de este modo creencias y actitudes que experiencialmente no conocían (oportunidad para el progreso en apertura), y avanzarán en su comprensión de las dificultades y barreras con las que se encuentran las minorías culturales en los entornos de acogida, identificando las causas de estas. Además, aprenderán a interactuar en un modo profesional y cívico con las personas afectadas por estas situaciones, y lo harán empáticamente con la ayuda de los profesionales comunitarios, de tal forma que el apoyo que puedan prestar a las personas culturalmente diversas sea más ajustado a sus necesidades reales.

12.3.3. Actividades de reflexión

Las actividades de reflexión, que se llevan a cabo con la finalidad de evaluar el proceso y los resultados alcanzados por todas las partes, resultan básicas en los proyectos de aprendizaje-servicio. Las actuaciones reflexivas se pueden implementar cooperativamente con el socio comunitario, poniendo de relieve los avances y dificultades surgidas durante la ejecución del proyecto, así como los resultados del apoyo prestado a los miembros de los grupos culturalmente diversos, y los aprendizajes personales, académicos, profesionales y cívicos de los futuros profesionales de la educación.

Este proceso de reflexión colectiva puede iniciarse una vez transcurrida la primera de las etapas de ejecución del proyecto, de tal forma que puedan ir introduciéndose las adaptaciones necesarias en fases sucesivas con objeto de incrementar la probabilidad de logro de los objetivos establecidos en la planificación, de los que serían beneficiarios todas las partes (instituciones, formadores, socios comunitarios, profesionales en formación y personas a las que se presta el servicio en el centro comunitario).

Asimismo, el proyecto puede prever la utilización del portafolios como técnica de aprendizaje que resulta muy útil para el seguimiento de los aprendizajes y, especialmente, para la reflexión crítica sobre los mismos, además de ser un instrumento muy efectivo en la evaluación del proceso y en la articulación de decisiones de mejora del mismo.

Además de las competencias clave a las que se ha prestado atención en este capítulo, las actividades reflexivas finales deberán contemplar asimismo el conjunto de los aprendizajes adquiridos (por ejemplo, los asociados a las capacidades de comunicación, al sentido crítico, a la ética, y a la ciudadanía activa y democrática, a los que se deben sumar los aprendizajes profesionales específicos).

Por otra parte, en la reflexión final es conveniente plantear una serie de preguntas que ayuden a los futuros profesionales a clarificar y organizar los conceptos teóricos, así como, en el plano más aplicado, a anticipar decisiones futuras que puedan tomar en contextos profesionales. Los participantes pueden transcribir sus reflexiones individuales en el portafolios y, posteriormente, aportarlas en los grupos de discusión que se organicen para la evaluación sumativa del proyecto.

En relación con las competencias clave, algunas preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre las necesidades de las personas migradas durante el periodo de ejecución del proyecto?
- ¿Consideras que conoces y comprendes ahora en mayor medida las reacciones emocionales de las personas migradas cuando tienen que enfrentarse a situaciones problemáticas?
- ¿Te has implicado emocionalmente de alguna manera en la relación con las personas culturalmente diversas? O, por el contrario, ¿te has mantenido totalmente al margen de sus estados emocionales? ¿Has sido consciente de las emociones que ibas experimentando?
- ¿Ha mejorado tu manera de comunicarte con personas que pertenecen a un contexto cultural diferente al tuyo?
- ¿Valoras la diversidad ahora en mayor medida? ¿Qué crees que pueden aportar las diferencias culturales a la convivencia común y al ejercicio de la ciudadanía?
- ¿Cómo ha evolucionado tu capacidad de toma de decisiones ante conflictos o situaciones problemáticas de las que participan personas culturalmente diversas? ¿Consideras que tu autoconfianza y seguridad es ahora mayor que antes de la ejecución del proyecto?
- ¿Crees que has aportado soluciones innovadoras a las dificultades que tienen las personas culturalmente diversas? En tu opinión, ¿ha mejorado tu capacidad de imaginar vías divergentes de resolución de conflictos en contextos de diversidad? O, por el contrario, ¿prefieres las soluciones sencillas y rutinarias?

Otras muchas preguntas se pueden formular para guiar la reflexión en relación con el aprendizaje de otras competencias personales, académicas, profesionales y cívicas que también se contemplarían en el proyecto. Las cuestiones enumeradas han sido

seleccionadas por su referencia específica a aprendizajes empáticos, de apertura, interculturales y de autoestima, que son los que hemos situado en el foco de este capítulo.

12.4. Conclusión

La atribución de responsabilidad social a las instituciones de educación superior está exigiendo que estas se ocupen de atender debidamente la diversidad que se encuentra presente en la sociedad por razón de múltiples criterios (estatus económico, capacidad, raza, etnia, cultura, religión, género, orientación sexual, etc.). La heterogeneidad identificable en las instituciones universitarias es, sin embargo, menor que la presente en la sociedad global, por lo que cuando se trata de educar en competencias sociales muy relevantes, como las planteadas en este capítulo, lo más efectivo es crear partenariados con la comunidad, promoviendo en los estudiantes universitarios –en nuestro caso, en el marco de titulaciones pedagógicas– aprendizajes experienciales basados en el contacto interpersonal e intergrupala, la cooperación y la reflexión continuada.

Junto con la empatía y el resto de componentes de la competencia intercultural, la autoconfianza y autoeficacia en relación con las propias competencias y su impacto –indicativas de la competencia de autoestima– promoverán a su vez los efectos de la toma de perspectiva y de la preocupación empática sobre la reducción del prejuicio, que se verán potenciados asimismo por una mayor apertura a la experiencia. Todos estos logros se anticipan mejor en contextos caracterizados por los atributos que hemos descrito en este capítulo, previendo una organización adecuada y una buena coordinación entre la institución formativa y la comunitaria. Al fin y al cabo, solo con una misión bien definida, unos objetivos claros, estrechos lazos de cooperación, una metodología consistente con etapas y roles diferenciados, y un tiempo suficiente para la consolidación de los

aprendizajes, se puede lograr la adquisición estable de las competencias clave cuyo análisis se ha abordado aquí, permitiendo posteriormente el acceso a la formación en el resto de competencias que se necesitan para consolidar el perfil profesional de educador o educadora en la diversidad.

Sección IV
REFERENCIAS Y
ANEXOS

Referencias

Referencias

- Aberson, C. L. (2015). Positive intergroup contact, negative intergroup contact, and threat as predictors of cognitive and affective dimensions of prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18 (6), 743-760. doi: 10.1177/1368430214556699
- Aberson, C. L., & 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 (2), 179-201. doi: 10.1177/1368430207074726
- Aghababaei, N., & Błachnio, A. (2015). Well-being and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 86, 365–368. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.043
- Aguado Odina, T. (Coor.) (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Albiero, P., & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37 (5), 648-655. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.05.003
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Altemeyer, B. (1981). *Right-Wing Authoritarianism*. Winnipeg, Manitoba: The University of Manitoba Press.
- Álvarez Castillo, J. L. (2015). La explicación de las actitudes hacia la educación inclusiva en futuros profesionales de la educación: a vueltas con los valores. En J. L. González-Geraldo (Coor.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 265-272). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Referencias

- Álvarez Castillo, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático: experimentando la discrepancia. *Psicothema, 17*, 71-75.
- Álvarez Castillo, J. L., & Batanaz Palomares, L. (Eds.) (2007). *Educación intercultural e inmigración*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Álvarez Castillo, J. L., & González González, H. (2008). La investigación en educación intercultural. *Revista de Ciencias de la Educación, 215*, 263-278.
- Álvarez Castillo, J. L., & González González, H. (2013). Educación interreligiosa, convivencia y sociedad cosmopolita. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras* (pp. 49-67). Valencia: Brief.
- Álvarez Castillo, J. L., González González, H., & Fernández Caminero, G. (2012). El conflicto cultural y religioso. Aproximación etiológica. En J. L. Álvarez Castillo y M. A. Essomba Gelabert (Coor.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 23-59). Barcelona: Graó.
- Álvarez Castillo, J. L., González Castro, J. L., Ubillos Landa, S., González González, H., Palmero Cámara, C., y Jiménez Eguizábal, A. (2008). Does perspective taking reduce cultural stereotypes and prejudice? *International Journal of Psychology, 43* (3-4), 665.
- Álvarez Castillo, J. L., Jiménez Eguizábal, A., Palmero Cámara, M. C., y González González, H. (2014). The fight against prejudice in older adults: perspective taking effectiveness. *Revista Latinoamericana de Psicología, 46* (3), 137-147. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70017-2
- Álvarez Castillo, J. L., Palmero Cámara, M. C., & Jiménez Eguizábal, A. (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults. *Educational Gerontology, 37* (2), 164-190. doi: 10.1080/03601271003608811

- American Association of Colleges and Universities (2015). *Falling Short? College Learning and Career Success* (Survey conducted for AAC&U by Hart Research Associates). Recuperado de <https://www.aacu.org/leap/public-opinion-research/2015-survey-falling-short>
- Amodio, D. M. (2014). The neuroscience of prejudice and stereotyping. *Nature Reviews Neuroscience*, *15* (10), 670-682.
- Amodio, D. M., & 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* (4), 652-661. doi: 10.1037/0022-3514.91.4.652
- Anderson, J., & Cheers, C. (2017). Does the Dark Triad predict prejudice? The role of machiavellianism, psychopathy, and narcissism in explaining negativity toward asylum seekers. *Australian Psychologist*. Advanced online publication (March 31, 2017). doi:10.1111/ap.12283
- Antón, C., Aparicio, R., García, R., & Migallón, J. (2015). *Manual de apoyo para la Prevención y Detección del Racismo, la Xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas*. Recuperado de http://www.empleo.gob.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0073.htm
- Aparicio, R., & Tornos, A. (2012). *La socialización juvenil de las segundas generaciones de la inmigración: factores, metas, transformaciones identitarias*. Recuperado de <http://www.empleo.gob.es/es/publica/noveedit/0013.htm>
- Arancibia-Martini, H., Ruiz, M. A., Blanco, A., & Cárdenas, M. (2016). New evidence of construct validity problems for Pettigrew and Meertens' (1995) Blatant and

- Subtle Prejudice Scale. *Psychological Reports*, 118 (2), 544-564. doi: 10.1177/0033294116636988
- Aronson E., Blaney N., Stephan, W., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Asbrock, F., Sibley, C. G. y Duckitt, J. (2010). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice: A longitudinal test. *European Journal of Personality*, 24 (4), 324-340. doi: 10.1002/per.746
- Ayuste, A., Escofet, A., Obiols, N., & Masgrau, M. (2016). Aprendizaje-Servicio y codiseño en la formación de maestros: vías de integración de las experiencias y perspectivas de los estudiantes. *Bordón*, 68 (2), 169-183.
- Aznar, P. Pérez, P.M., & Sánchez, F. J. (1990). Intervención educativa en el proceso de role taking: desarrollo de un programa de acción. *Revista de Educación*, 292, 307-324.
- Bäckström, M., & Bjöeklund, F. (2007). Structural modeling of generalized prejudice. The role of social dominance, authoritarianism, and empathy. *Journal of Individual Differences*, 28 (1), 10-17. doi: 10.1027/1614-0001.28.1.10
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education* (6ª edición). New York: Routledge.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54 (7), 462-479. doi:10.1037/0003-066X.54.7.462
- Barnett, G., & Mann, R. E. (2013). Empathy deficits and sexual offending: A model of obstacles to empathy. *Aggression and Violent Behavior*, 18 (2), 228-239. doi: 10.1016/j.avb.2012.11.010

- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (2), 163-175. doi: 10.1023/b:jadd.0000022607.19833.00
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., & Philoppou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado de <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Barrett, P. (2007). Structural equation modeling: adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42, 815–824. doi:10.1016/j.paid.2006.09.018
- Baston, R., & Vosgerau, G. (2016). Implicit attitudes and implicit prejudices. *Philosophical Psychology*, 29 (6), 889-903. doi: 10.1080/09515089.2016.1181260
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchner, E. C., Bednar, L. L., Klein, T. R., & 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 (1), 105-118. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.105
- Bayne, H. B., & Jangha, A. (2016). Utilizing Improvisation to teach empathy skills in counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 55 (4), 250–262. doi: 10.1002/ceas.12052
- Belacchi, C., & Farina, E. (2012). Feeling and thinking of others: Affective and cognitive empathy and emotion comprehension in prosocial/hostile preschoolers. *Aggressive Behavior*, 38 (2), 150-165. doi: 10.1002/ab.21415

- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107 (2), 238-246. doi: 10.1037/0033-2909.107.2.238
- Bentler, P. M. (2005). *EQS 6 structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Berger, C., Batanova, M., & Cance, J. D. (2015). Aggressive and prosocial? Examining latent profiles of behavior, social status, machiavellianism, and empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 44 (12), 2230-2244. doi: 10.1007/s10964-015-0298-9
- Berger, R., Benatov, J., Abu-Raiya, H., & Tadmor, C. T. (2016). Reducing prejudice and promoting positive intergroup attitudes among elementary-school children in the context of the Israeli-Palestinian conflict. *Journal of School Psychology*, 57, 53-72. doi: 10.1016/j.jsp.2016.04.003
- Bergh, R., & Akrami, N. (2016). Are non-agreeable individuals prejudiced? Comparing different conceptualizations of agreeableness. *Personality and Individual Differences*, 101, 153-159. doi: 10.1016/j.paid.2016.05.052
- Bergh, R., Akrami, N., Sidanius, J., & Sibley, C. (2016). HEXACO-Personality and prejudice in three countries. *Personality and Individual Differences*, 101, 467. doi: 10.1016/j.paid.2016.05.090
- Besalú, X., García, J. A., García, R., & López, B. (2014). *Aproximación al estado de la interculturalidad. Red de escuelas interculturales*. Madrid: Wolters Kluwer. Recuperado de <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article183>
- Bigler, R. S., & Patterson, M. M. (2017). Social stereotyping and prejudice in children: Insights from novel group studies. En A. Rutland, D. Nesdale y C. S. Brown (Ed.), *Group processes in children and adolescents* (pp. 184-202). New York: Wiley.

- 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. doi: 10.1207/S15327957PSPR0603_8
- Blair, I. V., Dasgupta, N., & Glaser, J. (2015). Implicit attitudes. En M. Mikulincer, P. R. Shaver, E. Borgida y J. A. Bargh (Ed.), *APA handbook of personality and social psychology* (Vol. I, pp. 665-691). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Blatt, B., LeLacheur, S. F., Galinsky, A. D., Simmens, S. J., Greenberg L. (2010). Does perspective-taking increase satisfaction in medical encounters? *Academic Medicine*, 85 (9), 1445–1452. doi:10.1097/ACM.0b013e3181eae5ec
- Block, J. H. (1976). Assessing sex differences: Issues, problems, and pitfalls. *Merrill – Palmer Quarterly*, 22 (4), 283-308.
- Bodenhausen, G. V., & 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., & 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.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools* (3^a ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowman, S. L. (2009). *Role-playing: An ethnographic exploration*. Bowman, Sarah Lynne: University of Texas at Dallas.
- Broockman, D., & Kalla, J. (2016). Durably reducing transphobia: A field experiment on door-to-door canvassing. *Science*, 352 (6282), 220-224. doi: 10.1126/science.aad9713
- Brown, R. (2010). *Prejudice: Its social psychology* (2^a ed.). Oxford and Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Butrus, N., & Witenberg, R. T. (2013). Some personality predictors of tolerance to human diversity: The roles of openness, agreeableness, and empathy. *Australian Psychologist*, 48 (4), 290-298. doi: 10.1111/j.1742-9544.2012.00081.x
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Campbell, J., Aitken, J., Villani, V. C., Nguyen, B., Vickers, L., & Vernon, P. A. (2009). A behavioral genetic study of the Dark Triad of personality and moral development. *Twin Research and Human Genetics*, 12 (2), 132-136. doi: 10.1375/twin.12.2.132
- Cantal, C., Milfont, T. L., Wilson, M. S. y Gouveia, V. V. (2015). Differential effects of Right-wing Authoritarianism and Social Dominance Orientation on dimensions of generalized prejudice in Brazil. *European Journal of Personality*, 29 (1), 17-27. doi: 10.1002/per.1978

- Cárdenas Castro, M. (2010). Forms of ethnic prejudice: Assessing the dimensionality of a Spanish- language version of the Blatant and Subtle Prejudice Scale. *Psicothema*, 22 (1), 118-124.
- Castano, E. (2004). In case of death, cling to the ingroup. *European Journal of Social Psychology*, 34 (4), 375-384. doi: 10.1002/ejsp.211
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (Eds.) (2015). *Intercultural education in the European context. Theories, experiences, challenges*. Surrey: Ashgate.
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*, 34 (2), 164-181. doi: 10.1177/105382591103400205
- Center for Universal Education (2017). *Measuring global citizenship education. A collection of practices and tools*. Recuperado de https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/04/global_20170411_measuring-global-citizenship.pdf
- Chabrol, H., Melioli, T., Van Leeuwen, N., Rodgers, R., & Goutaudier, N. (2015). The Dark Tetrad: Identifying personality profiles in high-school students. *Personality and Individual Differences*, 83, 97–101. doi: 10.1016/j.paid.2015.03.051
- Chen, Y. H., & Chang, D. (2013). Exploring service-learning curriculum roots & benefits, en Th. Chang (Ed.), *3rd International Conference on Information, Communication and Education Application (ICEA 2012)*. *Advances in Education Research*, 11, 275-280. Singapore: University of Singapore.
- Chong, E. K. M. (2017). Teaching global citizenship education with empathy model and experiential learning: Case study of action research on developing empathy in a Hong Kong secondary school. In S. Choo, D. Sawch, A. Villanueva, & R. Vinz (Eds.), *Educating for the 21st century: Perspectives, policies and practices from around the world* (pp. 303-325). Singapore: Springer.

Referencias

- Chopik, W. J., O'Brien, E., & Konrath, S. H. (2017). Differences in empathic concern and perspective taking across 63 countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48 (7), 23-38. doi: 10.1177/0022022116673910
- Christie, R., & Geis, F. L. (1970). *Studies in Machiavellianism*. New York: Academic Press.
- CIS (2014). *Catálogo de encuestas. Inmigración*. Recuperado de http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=82&todos=no
- Clapper, T. C. (2010). Role play and simulation: Returning to teaching for understanding. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 75 (8), 39-43.
- Cleckley, H. (1988). *The Mask of Sanity. An Attempt to Clarify Some Issues About the So-Called Psychopathic Personality* (5^a ed.). Recuperado de http://www.cix.co.uk/~klockstone/sanity_1.pdf (Obra original publicada en 1941).
- Coenders, M., Scheepers, P., Sniderman, P., & Verberk, G. (2001). Blatant and subtle prejudice: dimensions, determinants, and consequences. Some comments on Pettigrew and Meertens. *European Journal of Social Psychology*, 31 (3), 281-297. doi: 10.1002/ejsp.44
- Cohrs, J. C., Kämpfe-Hargrave, N., & Riemann, R. (2012). Individual differences in ideological attitudes and prejudice: Evidence from peer-report data. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (2), 343-361. doi: 10.1037/a0028706
- Consejo de Europa (2011). *Educación para la Interdependencia Global y la Solidaridad. Recomendación CM/Rec(2011)4 del Comité de Ministros a los Estados*

Miembros. Recuperado de
<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1784485&Site=CM>

- Conway, J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology, 36* (4), 233–245. doi: 10.1080/00986280903172969
- Cook, C. L., Cottrell, C. A., & Webster, G. D. (2015). No good without God: Antiatheist prejudice as a function of threats to morals and values. *Psychology of Religion and Spirituality, 7* (3), 217-226. doi:10.1037/rel0000013
- Costa, P., Alves, R., Neto, I., Marvão, P., Portela, M., & Costa, M. J. (2014). Associations between medical student empathy and personality: a multiinstitutional study. *PLoS One, 9* (3), e89254. doi: 10.1371/journal.pone.0089254
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological Assessment, 4* (1), 5-13. doi: 10.1037/1040-3590.4.1.5
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (2002). *Inventario de Personalidad Neo Revisado (NEO PI-R). Inventario Neo Reducido de Cinco Factores (NEO-FFI)* (2nd ed.). Madrid: TEA Ediciones.
- Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Pereira, C. R., & Jost, J. T. (2013). Social psychological perspectives on the legitimation of social inequality: Past, present and future. *European Journal of Social Psychology, 43* (4), 229-237. doi: doi:10.1002/ejsp.1966
- Cottrell, C. A., & 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. doi: 10.1037/0022-3514.88.5.770

- Craig, M. A., & Richeson, J. A. (2014). More diverse yet less tolerant? How the increasingly diverse racial landscape affects White Americans' racial attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40 (6), 750-761. doi:10.1177/0146167214524993
- Crandall, C. S., & Eshleman, A. (2003). A justification-suppression model of the expression and experience of prejudice. *Psychological Bulletin*, 129 (3), 414-446. doi:10.1037/0033-2909.129.3.414
- Crocker, J., & 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.
- Cuff, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2016). Empathy: A review of the concept. *Emotion Review*, 8 (2), 144-153. doi: 10.1177/1754073914558466
- Danbold, F., & Huo, Y. J. (2015). No longer “All-American”? Whites’ defensive reactions to their numerical decline. *Social Psychological and Personality Science*, 6 (2), 210-218. doi: 10.1177/1948550614546355
- Dasgupta, N. (2004). Implicit ingroup favoritism, outgroup favoritism, and their behavioral manifestations. *Social Justice Research*, 17 (2), 143-169. doi: 10.1023/B:SORE.0000027407.70241.15
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1983). Measuring Individual Differences in Empathy: Evidence for a Multidimensional Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.113

- Davis, M. H. (2015). Empathy and prosocial behavior. In D. A. Schroeder y W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford handbook of prosocial behavior* (pp. 282-306). Oxford: Oxford University Press.
- de Vries, R. E. (2003). Self, in-group, and out-group evaluation: Bond or breach? *European Journal of Social Psychology*, *33* (5), 609-621. doi: 10.1002/ejsp.173
- Decety, J. (2015). The neural pathways, development and functions of empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *3*, 1-6. doi: 10.1016/j.cobeha.2014.12.001
- Decety, J., & Cowell, J. M. (2015). Empathy, justice, and moral behavior. *AJOB Neuroscience*, *6* (3), 3-14. doi: 10.1080/21507740.2015.1047055
- Del Barrio, V., Aluja, A., & García, L. F. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish adolescents. *Social Behavior and Personality*, *32* (7), 677-681. doi: 10.2224/sbp.2004.32.7.677
- Delors, J. (Dir.) (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Denson, N. (2009). Do curricular and co-curricular diversity activities influence racial bias? A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *79* (2), 805-38. doi: 10.3102/0034654309331551
- Denson, N., & Bowman, N. (2013). University diversity and preparation for a global society: the role of diversity in shaping intergroup attitudes and civic outcomes. *Studies in Higher Education*, *38* (4), 555-570. doi: 10.1080/03075079.2011.584971
- Derks, B., Scheepers, D., & Ellemers, N. (Ed.) (2013). *Neuroscience of prejudice and intergroup relations*. New York, NY: Psychology Press.

- Desimoni, M., & Leone, L. (2014). Openness to experience, honesty–humility and ideological attitudes: A fine-grained analysis. *Personality and Individual Differences, 59*, 116-119. doi: 10.1016/j.paid.2013.10.031
- Deutsch, M. (1949). A theory of co-operation and competition. *Human Relations, 2*, 129–152.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology, 56* (1), 5-18. doi:10.1037/0022-3514.56.1.5
- Devine, P. G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: How automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (5), 757-759. doi: 10.1037/0022-3514.81.5.757
- Díaz-Lázaro, C. M., Castañeiras, C., Ledesma, R. D., Verdinelli, S., & Rand, A. (2014). Right-Wing Authoritarianism, Social Dominance Orientation, Empathy, and Materialistic Value Orientation as predictors of intergroup prejudice in Argentina. *Salud & Sociedad, 5* (3), 282-297.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2014). La práctica educativa intercultural en Secundaria. *Revista de Educación, 363*, 12-34. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-363-168
- Dijksterhuis, A., Chartrand, T. L., & 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.
- Dixon, J., & Levine, M. (Ed.) (2012). *Beyond prejudice. Extending the social psychology of conflict, inequality and social change*. Cambridge. Cambridge University Press.

- Dover, T. L., Major, B., & Kaiser, C. R. (2016). Members of high-status groups are threatened by pro-diversity organizational messages. *Journal of Experimental Social Psychology*, 62 (1), 58-67. doi: 10.1016/j.jesp.2015.10.006
- Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnston, B. T., & 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., & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. En S. Fiske, D. T. Gilbert y G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology* (5^a ed., Vol. 2, pp. 1084-1121). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010b). Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview. En J. F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick y V. M. Esses (Ed), *The Sage Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination* (pp. 3-28). London: Sage.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (Ed.) (2010a). *The Sage Handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: Sage.
- Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 33, pp. 41–113). San Diego: Academic Press.
- Duckitt, J. (2006). Differential effects of right wing authoritarianism and social dominance orientation on outgroup attitudes and their mediation by threat from and competitiveness tout groups. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (5), 684–696. doi: 10.1177/0146167205284282

- Duckitt, J., & Bizumic, B. (2013). Multidimensionality of right-wing authoritarian attitudes: Authoritarianism-conservatism-traditionalism. *Political Psychology, 34* (6), 841-862. doi: 10.1111/pops.12022
- Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2007). Right wing authoritarianism, social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. *European Journal of Personality, 21* (2), 113–130. doi: 10.1002/per.614
- Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2010). Personality, ideology, prejudice, and politics: A dual-process motivational model. *Journal of Personality, 78* (6), 1861-1893. doi: 10.1111/j.1467-6494.2010.00672.x.
- Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2017). The dual process motivational model of ideology and prejudice. In C. G. Sibley y F. K. Barlow (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Psychology of Prejudice* (pp.188-221). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrheim, K. (2012). Implicit prejudice in mind and interaction. En J. Dixon y M. Levine (Ed.), *Beyond prejudice. Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (pp. 179-199). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyche, L., & Zayas, L. Z. (2001). Cross-cultural empathy and training the contemporary psychotherapist. *Clinical Social Work Journal, 29* (3), 245-258. doi:10.1023/A:1010407728614
- 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.
- Egan, V., Chan, S., & Shorter, G. W. (2014). The Dark Triad, happiness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 67*, 17–22. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.004

- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology, 51*, 665–697. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.665
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin, 94* (1), 100-131. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.100
- Ekehammar, B., & Akrami, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable and a person-centred approach. *European Journal of Personality, 17* (6), 449–464. doi: 10.1002/per.494
- Ellis, H. (1898). Auto-eroticism: A psychological study. *Alienist and Neurologist, 19*, 260–299.
- Emerson, L. E. (1916). Some psychoanalytic studies of character. *The Journal of Abnormal Psychology, 11* (4), 265–274. doi: 10.1037/h0070357
- Epley, N., Keysar, B., van Boven, L., & Gilovich, T. (2004) Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology, 87* (3), 327-339. doi: 10.1037/0022-3514.87.3.327
- Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004) Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology, 40* (6), 760-768. doi: 10.1016/j.jesp.2004.02.002
- Eurostat (2017). *Estadísticas de migración y población migrante*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/es
- Eyler, J., Giles, D. E. Jr., Stenson, C. M., & Gray C. J. (2001). *At a glance: What we know about the effects of service-learning on College students, faculty, institutions and communities, 1993-2000* (3rd edition). New York, NY: Corporation for National

- Service. Recuperado de <https://www.mnsu.edu/cetl/academic-service-learning/Service-Learning.pdf>
- Feigin, S., Owens, G., & Goodyear-Smith, F. (2014). Theories of human altruism: a systematic review. *Annals of Neuroscience and Psychology, 1* (1). Retrieved from <http://www.vipoa.org/neuropsychol/1/1>
- 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: Psychology Press.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología, 24* (2), 284-298. doi:10.6018/42831
- 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* (3), 299-322. doi: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<299::AID-EJSP2>3.0.CO;2-F
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (Ed.) (2013). *Social cognition. From brains to culture* (2ª ed.). Los Angeles: Sage.
- Forscher, P. S., & Devine, P. G. (2016). The role of intentions in conceptions of prejudice. A historical perspective. En T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (2ª ed., pp. 241-254). New York: Psychology Press.

- Forscher, P. S., Cox, W. T. L., Graetz, N., & Devine, P. G. (2015). The motivation to express prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 109* (5), 791-812. doi: 10.1037/pspi0000030
- Frick-Helms, S. B. (2008). Enhancing role play activities in play therapy supervision groups. En A. A. Drewes y J. A. Mullen (Eds.), *Supervision can be playful: Techniques for child and play therapist supervisors* (pp. 173-188). Lanham, MD: Jason Aronson.
- Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of Personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass, 7* (3), 199-216. doi: 10.1111/spc3.12018
- Furnham, A., Richards, S. C., Rangel, L., & Jones, D. N. (2014). Measuring malevolence: Quantitative issues surrounding the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences, 67*, 114-121. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.001
- 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 & H. Sondak (Eds.), *Toward phenomenology of groups and group membership* (Vol. 4, pp. 85-113). Greenwich, CT: JAI.
- Galinsky, A. D., & Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on Prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*, 594-604. doi: 10.1177/0146167203262802
- Galinsky, A. D., Ku, G., & Wang, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination. *Group Processes and Intergroup Relations, 8* (2), 109-124. doi: 10.1177/1368430205051060
- Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of*

- Personality and Social Psychology*, 78 (4), 708-724. doi: 10.1037//0022-3514.78.4.708
- Galinsky, A. D., Rucker, D. D., & Magee, J. C. (2016). Power and perspective-taking: A critical examination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 67, 91-92. doi: 10.1016/j.jesp.2015.12.002
- Galinsky, A. D., Wang, C. S., & Ku, G. (2008). Perspective-takers behave more stereotypically. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (2), 404-419. doi: 10.1037/0022-3514.95.2.404
- Garibay, J. C., & Vincent, S. (2016). Racially inclusive climates within degree programs and increasing student of color enrollment: An examination of environmental/sustainability programs. *Journal of Diversity in Higher Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/dhe0000030>
- Garreta Bochaca, J., & 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).
- Gay, G. (2013). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43 (1), 48-70. doi: 10.1111/curi.12002
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., Jackson, K. F., & Mullins, J. L. (2011). Teaching empathy: A framework rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Journal of Social Work Education*, 47 (1), 109-131. doi: 10.5175/JSWE.2011.200900085
- Gerdes, K. E., Segal, E. A., & Lietz, C. A. (2010). Conceptualising and measuring empathy. *British Journal of Social Work*, 40 (7), 2326-2343. doi: 10.1093/bjsw/bcq048

- Giammarco, E. A., & Vernon, P. A. (2014). Vengeance and the Dark Triad: The role of empathy and perspective taking in trait forgivingness. *Personality and Individual Differences, 67*, 23–29. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.010
- Gilin, D., Maddux, W. W., Carpenter, J., & Galinsky, A. D. (2013). When to use your head and when to use your heart: The differential value of perspective-taking versus empathy in competitive interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin, 39* (1), 3–16. doi:10.1177/0146167212465320
- Gillespie, A. (2012). Position exchange: The social development of agency. *New Ideas in Psychology, 30* (1), 32-46. doi: 10.1016/j.newideapsych.2010.03.004
- Gillespie, A., & Martin, J. (2014). Position exchange theory: A socio-material basis for discursive and psychological positioning. *New Ideas in Psychology, 32*, 73-79.
- Gillespie, A., & Richardson, B. (2011). Exchanging social positions: Enhancing perspective taking within a cooperative problem solving task. *European Journal of Social Psychology, 41* (5), 608-616. doi: 10.1002/ejsp.788
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41* (3). doi: 10.14221/ajte.2016v41n3.3
- Goldstein, T. R., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development, 13* (1), 19-37. doi: 10.1080/15248372.2011.573514
- Gómez-Berrocal, C., & Navas, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos. *Revista de Psicología Social, 15*, 3-30.
- González, F. R. (2015). La tríada oscura de la personalidad: maquiavelismo, narcisismo y psicopatía. Una mirada evolutiva. *Revista Criminalidad, 57* (2), 253-265.

- Gonzalez, K. A., Riggle, E. D. B., & Rostosky, S. S. (2015). Cultivating positive feelings and attitudes: A path to prejudice reduction and ally behavior. *Translational Issues in Psychological Science, 1* (4), 372-381. doi: 10.1037/tps0000049
- González, N., Abad, J., & Lévy, J.P. (2006). Normalidad y otros supuestos en análisis de covarianzas". En Lévy J. P. (Ed.), *Modelización con estructuras de covarianzas* (pp. 31-57). La Coruña: Netbiblo.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L. & Fernández-Caminero, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón, 64* (1), 89-107.
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J. L., & Fernández-Caminero, G. (2015). Desarrollo y evaluación de una escala de medida de la empatía intercultural. *RELIEVE, 21* (2), art. 3. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7841>.
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person \times situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 93* (4), 583-599. doi: 10.1037/0022-3514.93.4.583
- Green, J. W. (1998). *Cultural awareness in the human services: A multi-ethnic approach* (3rd ed.). Toronto: Allyn & Bacon.
- Gubler, J. R., Halperin, E., & Hirschberger, G. (2015). Humanizing the outgroup in contexts of protracted intergroup conflict. *Journal of Experimental Political Science, 2* (1), 36-46. doi: 10.1017/xps.2014.20
- Habashi, M. M., Graziano, W. G., & Hoover, A. E. (2016). Searching for the Prosocial Personality: A Big Five Approach to Linking Personality and Prosocial Behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 42* (9), 1177-1192. doi: 10.1177/0146167216652859

- Hadarics, M. y Kende, A. (2017). The dimensions of generalized prejudice within the Dual-Process Model: the mediating role of moral foundations. *Current Psychology*. doi: 10.1007/s12144-016-9544-x
- Hall, W. J., Chapman, M. V., Lee, K. M., Merino, Y. M., Thomas, T. W., Payne, B. K. ... y Coyne-Beasley, T. (2015). Implicit racial/ethnic bias among health care professionals and its influence on health care outcomes: A systematic review. *American Journal of Public Health*, 105 (12), 60-76. doi: 10.2105/ajph.2015.302903
- Halty Barrutieta, L., & Prieto Ursúa, M. (2011). La psicopatía subclínica y la triada oscura de la personalidad. *Behavioral Psychology*, 19 (2), 317–331.
- Hamilton, D. L., & Gifford, R. (1976). Illusory correlation in interpersonal perception: A cognitive basis of stereotypic judgments. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12 (4), 392-407. doi: 10.1016/S0022-1031(76)80006-6
- 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.
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Rackham, D. D., & Olsen, J. A. (2012). Religiosity and adolescent empathy and aggression: The mediating role of moral identity. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4 (3), 237-248. doi: 10.1037/a0027566
- Harman, H. H. (1962). *Modern Factor Analysis* (2nd edition). Chicago: University of Chicago Press.
- Harris, S. T., & Picchioni, M. M. (2013). A review of the role of empathy in violence risk in mental disorders. *Aggression and Violent Behavior*, 18 (2), 335-342. doi: 10.1016/j.avb.2012.12.003

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Herrero Olaizola, J., Rodríguez Díaz, F. J., & Musitu Ochoa, G. (2014). Comparing intergroup contact effects on blatant and subtle prejudice in adolescents: A multivariate multilevel model. *Psicothema*, 26 (1), 33-38.
- Hillman, J., & Martin, R. A. (2002). Lessons about gay and lesbians lives: A spaceship exercise. *Teaching of Psychology*, 29 (4), 308-311. doi: 10.1207/S15328023TOP2904_12
- Hodges, S. D., Clark, B. A. M., & Myers, M. W. (2011). Better living through perspective taking. In R. Biswas-Diener (Ed.), *Positive psychology as social change* (pp. 193-218). New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Hodson, G., & Dhont, K. (2015). The person-based nature of prejudice: Individual difference predictors of intergroup negativity. *European Review of Social Psychology*, 26 (1), 1-42. doi: 10.1080/10463283.2015.1070018
- Hodson, G., Hogg, S. M., & MacInnis, C. C. (2008). The role of “dark personalities” (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality*, 43, 686-690. doi: 10.1016/j.jrp.2009.02.005
- Hoffman, M. L. (1977). Personality and social development. *Annual Review of Psychology*, 28, 295-321. doi: 10.1146/annurev.ps.28.020177.001455
- Hoffman, M. L. (1981). The development of empathy. In J. P. Rushton y R. M. Sorrentino (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social, personality and developmental perspectives* (pp. 41-58). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hogg, M. A. (2016). Social identity theory. En S. McKeown, R. Haji y N. Ferguson (Ed.), *Understanding peace and conflict through Social Identity Theory* (pp. 3-17). New York: Springer.
- Hong, Y., Coleman, J., Chan, G., Wong, R. Y. M., Chiu, C., Hansen, I. G., Lee, S., Tong, Y., & Fu, H. (2004). Predicting intergroup bias: The interactive effects of implicit theory and social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (8), 1035-1047. doi: 10.1177/0146167204264791
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60. Recuperado de <http://www.ejbrm.com/issue/download.html?idArticle=183>
- Howard, J. (2001). *Service-learning course design workbook* (Michigan Journal of Community Service Learning, companion volume). Ann Arbor, MI: University of Michigan. Recuperado de http://www.fullerton.edu/cice/_resources/pdfs/faculty/Service-LearningCourseDesign.pdf
- Howe, D. (2013). *Empathy. What it is and why it matters*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3 (4), 424–453. doi: 10.1037/1082-989X.3.4.424
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Humburg, M., van der Velden, R., y Verhagen, A. (2013). *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Luxemburgo: Oficina de

- Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <http://bookshop.europa.eu/es/the-employability-of-higher-education-graduates-pbNC0213259/>
- INE (2017). *Estadística de Migraciones 2016*. Recuperado de http://www.ine.es/prensa/cp_2017_p.pdf
- Jacobwitz, S., & Egan, V. (2006). The dark triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences, 40*, 331-339. doi: 10.1016/j.paid.2005.07.006
- Jacoby, B. (2013). Democratic dilemmas of teaching service-learning: Curricular strategies for success. *Journal of College Student Development, 54* (3), 336-338. doi: 10.1353/csd.2013.0058
- Jonason, P. K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences, 55* (5), 532–537. doi: 10.1016/j.paid.2013.04.027
- Jonason, P. K., & Kroll, C. H. (2015). A multidimensional view of the relationship between empathy and the dark triad. *Journal of Individual Differences, 36* (3), 150–156. doi: 10.1027/1614-0001/a000166
- Jonason, P. K., & Schmitt, D. P. (2012). What have you done for me lately? Friendship-selection in the shadow of the dark triad traits. *Evolutionary Psychology, 10* (3), 400–421. doi: 10.1177/147470491201000303
- Jonason, P. K., Li, N. P., & Teicher, E. A. (2010). Who is James Bond? The Dark Triad as an agentic social style. *Individual Differences Research, 8* (2), 111-120.

- Jonason, P. K., Luevano, V. X., & Adams, H. M. (2012). How the Dark Triad traits predict relationship choices. *Personality and Individual Differences, 53* (3), 180–184. doi: 10.1016/j.paid.2012.03.007
- Jonason, P. K., Lyons, M., Bethell, E. J., & Ross, R. (2013). Different routes to limited empathy in the sexes: Examining the links between the Dark Triad and empathy. *Personality and Individual Differences, 54* (5), 572–576. doi: 10.1016/j.paid.2012.11.009
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. En M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 93–108). New York: Guilford Press.
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3). A brief measure of dark personality traits. *Assessment, 21* (1), 28-41. doi: 10.1177/1073191113514105
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1988). *PRELIS: A program for multivariate data screening and data summarization. A pre-processor for LISREL* (2nd edition). Mooresville, IN: Scientific Software.
- 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., Pelham, B. W., & Carvallo, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology, 38* (6), 586-602. doi: 10.1016/S0022-1031(02)00505-X

- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33 (1), 1-27. doi: 10.1111/j.2044-8309.1994.tb01008.x
- Kaiser, C. R., & Spalding, K. E. (2013). Group identification and prejudice distribution: Implications for diversity. En C. Stangor y C. Crandall (Ed.), *Stereotyping and prejudice* (pp. 229-256). New York, NY: Psychology Press.
- Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of Role Play Training in Creativity (RPTC). *Thinking Skills and Creativity*, 3 (2), 163-171. doi: 10.1016/j.tsc.2008.07.001
- Kelley, T. L. (1935). *Essential Traits of Mental Life*. *Harvard Studies in Education* (Vol. 26). Cambridge: Harvard University Press.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44 (3), 486-507. doi: 10.1177/0049124114543236
- Kenny, D. A., & McCoach, D. B. (2003). Effect of the number of variables on measures of fit in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 10 (3), 333-3511. doi: 10.1207/S15328007SEM1003_1
- Kite, M. E., & Whitley, B. E. (2016). *Psychology of prejudice and discrimination* (3^a ed.). New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, New York: Guilford Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kteily, N. S., Bruneau, E., Waytz, A., & Cotterill, S. (2015). The ascent of man: Theoretical and empirical evidence for blatant dehumanization. *Journal of Personality and Social Psychology, 109* (5), 901-931. doi: 10.1037/pspp0000048
- Kteily, N. S., Sidanius, J., & Levin. S. (2011). Social dominance orientation: Cause or “mere” effect? *Journal of Experimental Social Psychology, 47* (1), 208-214. doi: 10.1016/j.jesp. 2010.09.009
- Ku, G., Wang, C. S., & Galinsky, A. D. (2015). The promise and perversity of perspective-taking in organizations. *Research in Organizational Behavior, 35*, 79–102. doi: 10.1016/j.riob.2015.07.003
- Kunda, Z., & 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* (4), 522-544. doi: 10.1037/0033-2909.129.4.522. 522
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10* (3), 133-149. doi: 10.1016/j.edurev.2013.02.002
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences, 38* (7), 1571–1582. doi: 10.1016/j.paid.2004.09.016
- Lee, K., & Ashton, M. C. (2014). The Dark Triad, the Big Five, and the HEXACO model. *Personality and Individual Differences, 67*, 2-5. doi: 10.1016/j.paid.2014.01.048
- Leiva Olivencia, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n° monográfico*, 8-31.

- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). New York, NY: Cambridge University Press.
- Leone, L., Desimoni, M., & Chirumbolo, A. (2012). HEXACO, social worldviews and socio-political attitudes: A mediation analysis. *Personality and Individual Differences, 53*, 995–1001. doi: 10.1016/j.paid.2012.07.016
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Vilardaga, R., Lillis, J., Nobles, R., & Hayes, S. C. (2015). Examining the role of psychological inflexibility, perspective taking, and empathic concern in generalized prejudice. *Journal of Applied Social Psychology, 46* (3), 180-191. doi: 10.1111/jasp.12355
- Levin, S., Pratto, F., Matthews, M., Sidanius, J. & Kteily, N. S. (2013). A dual process approach to understanding prejudice toward Americans in Lebanon: An extension to intergroup threat perceptions and emotions. *Group Processes and Intergroup Relations, 16* (2), 139-158. doi: 10.1177/1368430212443866
- Levy, S. R., & 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.
- Li, W., Mai, X., & Liu, C. (2014). The default mode network and social understanding of others: what do brain connectivity studies tell us. *Frontiers in Human Neuroscience, 8*, 74. doi: 10.3389/fnhum.2014.00074
- Licata, L., Sánchez-Mazas, M., & Green, E. G. T. (2011). Identity, immigration, and prejudice in Europe: A recognition approach. En S. J. Schwartz, K. Luyckx y V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 895-916). New York, NY: Springer.

- Lim, D., & DeSteno, D. (2016). Suffering and compassion: The links among adverse life experiences, empathy, compassion, and prosocial behavior. *Emotion, 16* (2), 175-182. doi: 10.1037/emo0000144
- Lindsey, A., King, E., Hebl, M., & Levine, N. (2015). The impact of method, motivation, and empathy on diversity training effectiveness. *Journal of Business and Psychology, 30* (3), 605-617. doi: 10.1007/s10869-014-9384-3
- López, M. C., & Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI, 15* (1), 195-218. doi: 10.5944/educxx1.15.1.156
- López Cuesta, B. (2012). *Cuaderno de aula para el aprendizaje intercultural*. Madrid: Wolters Kluwer.
- López-Pérez, B., Ambrona, T., & Márquez-González, M. (2014). Adaptación y validación de un instrumento para la evaluación de la empatía en niños y adolescentes: TECA-NA. *Behavioral Psychology, 22* (1), 5-18.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. & Abad, F. J. (2008). TECA. *Test de Empatía Cognitiva y Afectiva*. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Lorenzo Moledo, M. M., & Santos Rego, M. A. (2012). Pensando el aprendizaje cooperativo en clave intercultural e interreligiosa. En J. L. Álvarez Castillo y M. A. Essomba Gelabert (Eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso* (pp. 299-321). Barcelona: Graó.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2006). FACTOR: A computer program to fit the exploratory factor analysis model. *Behavioral Research Methods, Instruments and Computers, 38* (1), 88-91. doi: 10.3758/BF03192753

- Lowicki, P., & Zajenkowski, M. (2017). No empathy for people nor for God: The relationship between the Dark Triad, religiosity and empathy. *Personality and Individual Differences, 115*, 169–173. doi: 10.1016/j.paid.2016.02.012
- Ma, D. S., Correl, J., & Wittenbrink, B. (2016). Context dependency at recall: Decoupling context and targets at encoding. *Social Cognition, 34* (2), 119-132. doi: 10.1521/soco.2016.34.2.119
- Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- Macrae, C. N., & Bodenhausen, G. V. (2000). Social cognition. Thinking categorically about others. *Annual Review of Psychology, 51*, 93-120. doi: 10.1146/annurev.psych.51.1.93
- Magalhães, E., Costa, P., & Costa, M. J. (2012). Empathy of medical students and personality: Evidence from the Five-Factor Model. *Medical Teacher, 34* (10), 807-812. doi: 10.3109/0142159x.2012.702248
- Magallares, A. (2014). Right Wing Autoritharism, Social Dominance Orientation, controllability of the weight and their relationship with antifat attitudes. *Universitas Psychologica, 13* (2), 15-23. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-2.rwas
- Maritain, J. (1942). The End of Machiavellianism. *The Review of Politics, 4* (1), 1–33. doi: 10.1017/S0034670500003235
- Martínez Martín, M. (2016). Responsabilidad social de la universidad en el marco de la sociedad abierta. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 139-153). Madrid: Biblioteca Nueva.

- Martínez Usarralde, M. J. (2014). Otras metodologías son posibles... y necesarias. Cuando la cooperación al desarrollo encontró al ApS (aprendizaje servicio). En Centro de Cooperación al Desarrollo (Ed.), *Universidad y cooperación al desarrollo. Contribuciones de las universidades al desarrollo humano* (pp. 135-154). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 67, 181-210.
- McCain, J. L., Borg, Z. G., Rothenberg, A. H., Churillo, K. M., Weiler, P., & Campbell, W. K. (2016). Personality and selfies: Narcissism and the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 64, 126-133. doi: 10.1016/j.chb.2016.06.050
- McConahay, J. B., Hardee, B. B., & Batts, V. (1981). Has racism declined in America? It depends upon who is asking and what is asked. *Journal of Conflict Resolution*, 25 (4), 563-579. doi: 10.1177/00220 0278102500401
- McFarland, S. (2010). Authoritarianism, social dominance, and other roots of generalized prejudice. *Political Psychology*, 31 (3), 453-477. doi: 10.1111/j.1467-9221.2010.00765.x
- McHoskey, J. W., Worzel, W., & Szyarto, C. (1998). Machiavellianism and psychopathy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 192-210. doi:10.1037/0022-3514.74.1.192
- McIlrath, L. (2016). Democratic knowledge through civic engagement. The case of National University of Ireland, Galway. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 179-196). Madrid: Biblioteca Nueva.

- MECD (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1718esp.pdf>
- Melchers, M., Li, M., Haas, B. W., Reuter, M., Bischoff, L., & Montag, C. (2016). Similar personality patterns are associated with empathy in four different countries. *Frontiers in Psychology, 7*, 290. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00290
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., & Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema, 16* (2), 255-260.
- Miller, J. D., Hyatt, C. S., Maples-Keller, J. L., Carter, N. T., & Lynam, D. R. (2017). Psychopathy and Machiavellianism: A distinction without a difference?. *Journal of Personality, 85* (4), 439-453. doi: 10.1111/jopy.12251
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2015). *Informe de Evaluación y Seguimiento. Estrategia Integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia [Periodo 2011-2014]*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20604703>
- Molenberghs, P. (2013). The neuroscience of in-group bias. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 37* (8), 1530–1536. doi: 10.1016/j.neubiorev.2013.06.002
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama* (Vol. I). Ambler, PA: Beacon House.
- Mullen, B., & Jonson, C. (1990). Distinctiveness-based illusory correlations and stereotyping: A meta-analytic integration. *British Journal of Social Psychology, 29*, 11-27. doi: 10.1111/j.2044-8309.1990.tb00883

- Mullineaux, P. Y., & Dilalla, L. F. (2009). Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity. *Journal of Creative Behavior*, 43 (1), 41-57. doi: 10.1002/j.2162-6057.2009.tb01305.x
- Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the Dark Triad (narcissism, machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12 (2), 183-204. doi: 10.1177/17456916166666070
- Murphy, M. C., & Wallton, G. M. (2013). From prejudiced people to prejudiced places: A social-contextual approach to prejudice. En C. Stangor y C. Crandall (Ed.), *Stereotyping and prejudice* (pp. 181-204). New York, NY: Psychology Press.
- National Education Association (2017). *An educator's guide to the "Four Cs". Preparing 21st century students for a global society*. Recuperado de <http://www.nea.org/tools/52217.htm>
- Navas Luque, M., García Fernández, M. C., Rojas Tejada, A. J., Pumares Fernández, P., & Cuadrado Guirado, I. (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: la perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psicothema*, 18 (2), 187-193.
- Navas Luque, M., Pumares Fernández, P., Sánchez Miranda, J., García Fernández, M. C., Rojas Tejada, A. J., Cuadrado Guirado, I., Asensio García, M., & Fernández Prados, J. S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía. Retrieved from https://www.academia.edu/22227755/Estrategias_y_actitudes_de_aculturaci%C3%B3n_la_perspectiva_de_los_inmigrantes_y_de_los_aut%C3%B3ctonos_en_Almer%C3%ADa

- Newheiser, A-K., & Dovidio, J. F. (2012). Individual differences and intergroup bias: Divergent dynamics associated with prejudice and stereotyping. *Personality and Individual Differences, 53* (1), 70-74. doi: 10.1016/j.paid.2012.02.024
- Nohales Nieto, B. (2015). *La tríada oscura de la personalidad. Adaptación al español de los cuestionarios Dirty Dozen y Short Dark Triad*. Trabajo de Fin de Grado en Psicología, Universidad Jaume I. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/134325>
- Numata, J. (2013). Effects of a letter-writing task on empathy toward Japanese-Brazilians as out-group members: An educational method for intercultural understanding in universities and colleges. *Psychologia, 56* (1), 45-56. doi: 10.2117/psysoc.2013.45
- O'Boyle, E. H., Jr., Forsyth, D. R., Banks, G. C., & McDaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the Dark Triad and work outcomes: A social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology, 97* (3), 557-579. doi: 10.1037/a0025679
- O'Boyle, E. H., Forsyth, D. R., Banks, G. C., Story, P. A., & White, C. D. (2015). A meta-analytic test of redundancy and relative importance of the Dark Triad and Five-Factor Model of Personality. *Journal of Personality, 83* (6), 644-664. doi: 10.1111/jopy.12126
- O'Boyle, E. H., Jr., Williams, L. J. (2011). Decomposing model fit: Measurement vs. theory in organizational research using latent variables. *Journal of Applied Psychology, 96* (1), 1-12. doi: 10.1037/a0020539
- O'Brien, A. J. (2011). Global citizenship and the Stanford Cross-Cultural Rhetoric Project. *Journal of the NUS Teaching Academy, 1* (1), 32-43.
- Oberle, A. P. (2004). Understanding public land management through role-playing. *Journal of Geography, 103* (5), 199-210. doi: 10.1080/00221340408978601

- Obst, J. (2008). *La terapia cognitiva integrada y actualizada*. Buenos Aires: CATREC.
- Ocampo Gómez, C. I., & Cid Souto, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 111-130. doi: 10.6018/rie.30.1.114321
- OCDE (2017). *International migration outlook 2017*. Recuperado de <http://www.oecd.org/migration/international-migration-outlook-1999124x.htm>
- Oh, I. S., Wang, G., & Mount, M. K. (2011). Validity of observer ratings of the five-factor model of personality traits: A metaanalysis. *Journal of Applied Psychology*, 96 (4), 762–773. doi: 10.1037/a0021832.
- Okimoto, T. G., & Wenzel M. (2011). The other side of perspective taking: Transgression ambiguity and victims' revenge against their offender. *Social Psychological & Personality Science*, 2 (4), 373–378. doi:10.1177/1948550610393032
- Onraet, E., Van Hiel, A., De Keersmaecker, J., & Fontaine, J. R. J. (2017). The relationship of trait emotional intelligence with right-wing attitudes and subtle racial prejudice. *Personality and Individual Differences*, 110 (1), 27-30. doi: 10.1016/j.paid.2017.01.017
- ONU (2015). *World population prospects: The 2015 revision*. Recuperado de <https://esa.un.org/unpd/wpp/>
- ONU (2016). *International Migration Report 2015. Highlights*. Recuperado de http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/MigrationReport2015_Highlights.pdf
- ONU (2017). *Años internacionales*. Recuperado de <http://www.un.org/es/sections/observances/international-years/>

- Osborne, D., & Sibley, C. G. (2015). Within the limits of civic training: Education moderates the relationship between openness and political attitudes. *Political Psychology, 36* (3), 295–313. doi:10.1111/pops.12070
- Outten, H. R., Schmitt, M. T., Miller, D. A., & García, A. L. (2012). Feeling threatened about the future: Whites' emotional reactions to anticipated ethnic demographic changes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 38* (1), 14-25. doi: 10.1177/0146167211418531
- Paciello, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences, 55* (1), 3-7. doi: 10.1016/j.paid.2012.11.004
- Paluck, E. L. (2016). How to overcome prejudice. *Science, 352* (6282), 147. doi: 10.1126/science.aaf5207
- Paluck, E. L., & Green, D. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice. *Annual Review of Psychology, 60*, 339-367. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163607
- Passini, S., & Morselli, D. (2016). Blatant domination and subtle exclusion: The mediation of moral inclusion on the relationship between social dominance orientation and prejudice. *Personality and Individual Differences, 89*, 182-186. doi: 10.1016/j.paid.2015.10.022
- Pastor, G. (1982). *Síndrome frío de personalidad sagaz: psicología social del maquiavelismo*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Paulhus, D. L. (1998). Interpersonal and intrapsychic adaptiveness of trait self-enhancement: A mixed blessing? *Journal of Personality and Social Psychology, 74* (5), 1197–1208. doi: 10.1037//0022-3514.74.5.1197

- Paulhus, D. L., & John, O. P. (1998). Egoistic and moralistic bias in self-perceptions: The interplay of self-deceptive styles with basic traits and motives. *Journal of Personality, 66* (6), 1024-1060. doi: 10.1111/1467-6494.00041
- Paulhus, D. L., & Jones, D. N. (2011, January). *Introducing a short measure of the Dark Triad*. Poster presented at the meeting of the Society for Personality and Social Psychology, San Antonio.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality, 36* (6), 556-563. doi: 10.1016/S0092-6566(02)00505-6
- Peek, E., & Park, C. (2013). Effects of a multicultural education program on the cultural competence, empathy and self-efficacy of nursing students. *Journal of Korean Academy of Nursing, 43* (5), 690-696. doi: 10.4040/jkan.2013.43.5.690
- 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* (6), 349-652. doi: 10.1089/cpb.2007.0229
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education, 22* (6), 453-466. doi: 10.1080/14675986.2011.644948
- Perry, R., & Sibley, C. G. (2012). Big-Five personality prospectively predicts social dominance orientation and right-wing authoritarianism. *Personality and Individual Differences, 52* (1), 3– 8. doi: 10.1016/j.paid.2011.08.009
- Perry, R., Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2013). Dangerous and competitive worldviews: A meta-analysis of their associations with Social Dominance Orientation and Right-

- Wing Authoritarianism. *Journal of Research in Personality*, 47 (1), 116-127. doi: 10.1016/j.jrp. 2012.10.004
- Persson, B. N., & Kajonius, P. J. (2016). Empathy and universal values explicated by the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Social Psychology*, 156 (6), 610-619. doi: 10.1080/00224545.2016.1152212
- Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5 (4), 461-476. doi: 10.1177/014616727900500407
- Pettigrew, T. F. (2016). In pursuit of three theories: Authoritarianism, Relative Deprivation, and Intergroup Contact. *Annual Review of Psychology*, 67, 1-21. doi: 10.1146/annurev-psych-122414-033327
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 57-75. doi: 10.1002/ejsp.2420250106
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (2001). In defense of the subtle prejudice concept: a retort. *European Journal of Social Psychology*, 31 (3), 299-309. doi: 10.1002/ejsp.45
- Piñeiro, L. (2012) Identidad y aprendizaje personal del estudiante universitario en el cumplimiento del servicio comunitario. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 7 (12), 125-139.
- Pohling, R., Bzdok, D., Eigenstetter, M., Stumpf, S., & Strobel, A. (2016). What is ethical competence? The role of empathy, personal values, and the Five-Factor Model of Personality in ethical decision-making. *Journal of Business Ethics*, 137 (3), 449-474. doi: 10.1007/s10551-015-2569-5

- Pozueco Romero, J. M., & Moreno Manso, J. M. (2013). La tríada oscura de la personalidad en las relaciones íntimas. Psicopatía, maquiavelismo, narcicismo y maltrato psicológico. *Boletín en Psicología*, 107, 91–111. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N107-5.pdf>
- Pratto, F., Henkel, K. E., & Lee, I-C. (2013). Stereotypes and prejudice from an intergroup relations perspective: Their relation to social structure. En C. Stangor y C. Crandall (Ed.), *Stereotyping and prejudice* (pp. 151-180). New York, NY: Psychology Press.
- Puig, J. M., Palos, J., Martín, X., Rubio, L., Escofet, A., & Freixa, M. (2016). Aprendizaje-servicio e innovación en la universidad. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 155-178). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Malle, B. M. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67 (4), 741–763. doi: 10.1037/0022-3514.67.4.741
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal-components analysis of the narcissistic personality inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54 (5), 890–902. doi: 10.1037/0022-3514.54.5.890
- Rasoal, C., Eklund, J., & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5 (1), 1-13. doi: 10.1037/h0099278

- Rector-Aranda, A., & Raider-Roth, M. (2015). 'I finally felt like I had power': Student agency and voice in an online and classroom-based role-play simulation. *Research in Learning Technology*, 23 (1), 25569. doi: 10.3402/rlt.v23.25569
- Resnick, M., & Wilensky, U. (1997). Diving into complexity: Developing probabilistic decentralized thinking through role-playing activities. *Journal of the Learning Sciences*, 7 (2), 153-172.
- Reynolds, K. J., Haslam, S. A., & Turner, J. C. (2012). Prejudice, social identity and social change: Resolving the Allportian problematic. En J. Dixon y M. Levine (Ed.), *Beyond prejudice. Extending the social psychology of conflict, inequality and social change* (pp. 48-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ric, F. (2004). Effects of the activation of affective information on stereotyping: When sadness increases stereotype use. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (10), 1310-1321. doi: :10.1177/0146167204264661
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counselling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen & J. G. Draguns (Eds.), *Counseling across culture* (4th ed., pp. 21-46). Thousand Oaks: Sage.
- Rosler, N., Cohen-Chen, S., & Halperin, E. (2017). The distinctive effects of empathy and hope in intractable conflicts. *Journal of Conflict Resolution*, 61 (1), 114-139. doi: 10.1177/0022002715569772
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 10, 173-220.
- Ross, S. N. (2014). Diversity and intergroup contact in higher education: exploring possibilities for democratization through social justice education. *Teaching in Higher Education*, 19 (8), 870-881. doi: 10.1080/13562517.2014.934354

- Rueckert, L., Branch, B., y Doan, T. (2011). Are Gender Differences in Empathy Due to Differences in Emotional Reactivity? *Psychology*, 6 (2), 574-578. doi: 10.4236/psych.2011.26088
- Rueda, J. F., & Navas, M. (1996). Hacia una evaluación de las nuevas formas del prejuicio racial: las actitudes sutiles del racismo. *Revista de Psicología Social*, 11 (2), 131-149. doi: 10.1174/02134749660569314
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9 (1), 121-154. doi: 10.1111/sipr.12012
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema*, 23 (1), 13-19.
- Santos Rego, M. A. (2009). Preparar ciudadanos en una era global. ¿Puede ayudar la educación intercultural? *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 11. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=377&Itemid=67 (Consultado el 07/02/2012).
- Santos Rego, M. A. (Ed.) (2013). *Cosmopolitismo y educación. Aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Santos Rego, M.A., Lorenzo Modelo, 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.

- Santos Rego, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sassenberg, K., & 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* (5), 621-632. doi: 10.1002/ejsp.267
- Sassenrath, C., Hodges, S. D., & Pfattheicher, S. (2016). It's all About the self. *Current Directions in Psychological Science 25* (6), 405-410. doi:
- Scheepers, D., Ellemers, N., & Derks, B. (2013). The “nature” of prejudice. What Neuroscience has to offer to the study of intergroup relations. En B. Derks, D. Scheepers y N. Ellemers, N. (Ed.), *Neuroscience of prejudice and intergroup relations* (pp. 1-21). New York, NY: Psychology Press.
- Schmader, T., Croft, A., Scarnier, M., Lickel, B., & Mendes, W. B. (2012). Implicit and explicit emotional reactions to witnessing prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations, 15* (3), 379-392. doi: 10.1177/1368430211426163
- Schneider, D. J. (2004). *The psychology of stereotyping*. New York: The Guilford Press.
- Schrier, K. (2017). Designing role-playing video games for ethical thinking. *Educational Technology Research and Development, 65* (4), 831-868. doi: 10.1007/s11423-016-9489-7
- Schumann, K., Zaki, J., & Dweck, C. S. (2014). Addressing the empathy deficit: Beliefs about the malleability of empathy predict effortful responses when empathy is challenging. *Journal of Personality and Social Psychology, 107* (3), 475-493. doi: 10.1037/a0036738

- Schutz, H., & Six, B. (1996). How strong is the relationship between prejudice and discrimination? A meta-analytic answer. *International Journal of Intercultural Relations*, 20 (3-4), 441-462. doi: 10.1016/0147-1767(96)00028-4
- Sears, D. O., Hensler, C. P., & Speer, L. K. (1979). Whites' opposition to "busing": Self-interest or symbolic racism? *American Political Science Review*, 73 (2), 369-384. doi: 10.1037/0022-3514.48.5.1148.a
- Seoane, J. y Garzón, A. (1992). Creencias sociales contemporáneas, autoritarismo y humanismo. *Psicología Política*, 5, 27-52.
- Shen, Y. L., Carlo, G., & Knight, G. P. (2013). Relations between parental discipline, empathy-related traits, and prosocial moral reasoning: A multicultural examination. *Journal of Early Adolescence*, 33 (7), 994-1021. doi: 10.1177/0272431613479670
- Shih, M. J., Stotzer, R., & Gutiérrez, A. S. (2013). Perspective-taking and empathy: Generalizing the reduction of group bias towards Asian Americans to general outgroups. *Asian American Journal of Psychology*, 4 (2), 79-83. doi: 10.1037/a0029790
- Shih, M. J., Wang, E., Bucher, A. T., & Stotzer, R. L. (2009). Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12 (5), 565-577. doi: 10.1177/1368430209337463
- Sibley, C. G. y Barlow, F. K. (Ed.) (2016). *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2008). Personality and prejudice: A meta-analysis and theoretical review. *Personality and Social Psychology Review* (12), 248-279. doi: 10.1177/1088868308319226

- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2010). The personality bases of ideology: A one-year longitudinal study. *The Journal of Social Psychology, 150* (5), 540-559. doi: 10.1080/00224540903365364
- Sibley, C. G., & Duckitt, J. (2013). The dual process model of ideology and prejudice: A longitudinal test during a global recession. *The Journal of Social Psychology, 153*, 448–466. doi: 10.1080/00224545.2012.757544
- Skorinko, J. L., & Sinclair, S. A. (2013). Perspective taking can increase stereotyping: The role of apparent stereotype confirmation. *Journal of Experimental Social Psychology, 49* (1), 10-18. doi: 10.1016/j.jesp.2012.07.009
- Sidanius, J., Cotterill, S., Sheehy-Skeffington, J., Kteily, N., & Carvacho, H. (2017). Social Dominance Theory: Explorations in the psychology of oppression. In C. G. Sibley & F. K. Barlow (Eds.), *The Cambridge handbook of the psychology of prejudice* (pp. 149-187). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Kteily, N., Sheehy-Skeffington, J., Ho, A. H., Sibley, C., & Duriez, B. (2013). You're inferior and not worth our concern: The interface between empathy and Social Dominance Orientation. *Journal of Personality, 81* (3), 313-323. doi: 10.1111/jopy.12008
- Sidis, B. (1911). Fear, anxiety and psychopathic maladies. *The Journal of Abnormal Psychology, 6* (2), 107–125. doi: 10.1037/h0072818
- Silván-Ferrero, M. P., & Bustillos, A. (2007). Adaptación de la escala de Orientación a la Dominancia Social al castellano: validación de la Dominancia Grupal y la Oposición a la Igualdad como factores subyacentes. *Revista de Psicología Social, 22* (1), 3-15. doi: 10.1174/021347407779697485
- Simkins, D. W., & Steinkuehler, C. (2008). Critical ethical reasoning and role-play. *Games and Culture, 3* (3-4), 333-355. doi:10.1177/1555412008317313

- Song, Y., & Shi, M. (2017). Associations between empathy and big five personality traits among Chinese undergraduate medical students. *PLoS ONE*, *12* (2). doi: 10.1371/journal.pone.0171665
- Sparkman, D. J., & Eidelman, S. (2016). “Putting myself in their shoes”: Ethnic perspective taking explains liberal–conservative differences in prejudice and stereotyping. *Personality and Individual Differences*, *98*, 1-5. doi: 10.1016/j.paid.2016.03.095
- Spears, R., & Stroebe, W. (2015). Two (or more?) cognitive approaches to stereotype formation. Biased or reality based? En S. J. Stroessner y J. W. Sherman (Ed.), *Social perception. From individuals to groups* (pp. 141-158). New York, NY: 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., & Crandall, C. (Ed.) (2013). *Stereotyping and prejudice*. New York, NY: Psychology Press.
- Stephan, W. G., y Stephan, C. W. (2013). Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach. *International Journal of Intercultural Relations*, *37* (3), 277-286. doi: 10.1016/j.ijintrel.2012.05.001
- Stepien, K. A., & Baernstein, A. (2006). Educating for empathy: A review. *Journal of General Internal Medicine*, *21* (5), 524–530. doi: 10.1111/j.1525-1497.2006.00443.x
- Stiff, C., & Bowen, T. (2016). Two-player game: Playing casual video games with outgroup members reduces levels of prejudice toward that outgroup. *International*

- Journal of Human-Computer Interaction*, 32 (12), 912-920. doi: 10.1080/10447318.2016.1212484
- 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. doi:10.1037/a0015055
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (2), 199-214. doi: 10.1037/0022-3514.68.2.199
- Tajfel, H., & 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.
- Tande, D. L., & Wang, D. J. (2013). Development an effective service learning program: Student perceptions of their experience. *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 45 (4), 377-379.
- Telle, N. T., & Pfister, H. R. (2016). Positive empathy and prosocial behavior: A neglected link. *Emotion Review*, 8 (2), 154-163. doi: 10.1177/1754073915586817
- Thomas, D. (2012). *Narcissism: Behind the Mask*. Leicester: Book Guild Publishing Ltd.
- Tileaga, C. (Ed.) (2016). *The nature of prejudice. Society, discrimination and moral exclusion*. London: Routledge.
- Todd, A. R., Bodenhausen, G. V., & Galinsky, A. D. (2012). Perspective taking combats the denial of intergroup discrimination. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48 (3), 738-745. doi: 10.1016/j.jesp.2011.12.011

- Todd, A. R., & Burgmer, P. (2013). Perspective taking and automatic intergroup evaluation change: Testing an associative self-anchoring account. *Journal of Personality and Social Psychology, 104* (5), 786-802. doi: 10.1037/a0031999
- Todd, A. R., & Galinsky, A. D. (2014). Perspective-Taking as a Strategy for Improving Intergroup Relations: Evidence, Mechanisms, and Qualifications. *Social and Personality Psychology Compass, 8* (7), 374-387. doi: 10.1111/spc3.12116
- Todd, A. R., Galinsky, A. D., y Bodenhausen, G. V. (2012). Perspective taking undermines stereotype maintenance processes: Evidence from social memory, behavior explanation, and information solicitation. *Social Cognition, 30* (1), 94-108. doi: 10.1521/soco.2012.30.1.94
- Todd, A. R., Simpson, A. J., & Tamir, D. I. (2016). Active perspective taking induces flexible use of self-knowledge during social inference. *Journal of Experimental Psychology: General, 145* (12), 1583-1588. doi: 10.1037/xge0000237
- Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. New York: Routledge.
- Trommsdorff, G., Friedlmeier, W., & Mayer, B. (2007). Sympathy, distress, and prosocial behavior of preschool children in four cultures. *International Journal of Behavioural Development, 31* (3), 284-293. doi: 10.1177/0165025407076441
- Uhlmann, E. L., Brescoll, V. L., & Machery, E. (2010). The Motives Underlying Stereotype-Based Discrimination Against Members of Stigmatized Groups. *Social Justice Research, 23* (1), 1-16. doi: 10.1007/s11211-010-0110-7
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- UNESCO (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>
- UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., & Van Lier, P. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50 (3), 881-888. doi: 10.1037/a0034325
- Verkuyten, M. (1996). Personal self-esteem and prejudice among ethnic majority and minority youth. *Journal of Research in Personality*, 30 (2), 248-263. doi: 10.1006/jrpe.1996.0016
- Verkuyten, M., Drabbles, M., & van den Nieuwenhuijzen, K. (1999). Self-categorization and emotional reactions to ethnic minorities. *European Journal of Social Psychology*, 29, 605-619.
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., & Harris, J. A. (2008). Behavioral genetic investigation of the Dark Triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, 44, 445-452. doi: 10.1016/j.paid.2007.09.007
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., & Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attribution. *European Journal of Social Psychology*, 33 (4), 455-472. doi: 10.1002/ejsp.163

- Vezzali, L., Hwestone, M., Capozza, D., Trifiletti, E., & Di Bernardo, G. A. (2017). Improving intergroup relations with extended contact among young children: mediation by intergroup empathy and moderation by direct intergroup contact. *Community & Applied Social Psychology, 27* (1), 35-49. doi: 10.1002/casp.2292
- Villadangos, M., Errasti, J., Amigo, I., Jolliffe, D., & García-Cueto, E. (2016). Characteristics of empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema, 28* (3), 323-329. doi: 10.7334/psicothema2016.6
- Vize, C. E., Lynam, D. R., Collison, K. L., & Miller, J. D. (2016). Differences among dark triad components: A meta-analytic investigation. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. Advance online publication. doi: 10.1037/per0000222
- Vorauer, J. D. (2013). The case for and against perspective taking. *Advances in Experimental Social Psychology, 48*, 59-115. doi: 10.1016/B978-0-12-407188-9.00002-8
- Vorauer, J. D., & Sasaki, S. J. (2014). Distinct effects of imagine-other versus imagine-self perspective-taking on prejudice reduction. *Social Cognition, 32* (2), 130-147. doi: 10.1521/soco.2014.32.2.130
- Vorauer, J. D., & Sucharyna, T. A. (2013). Potential negative effects of perspective-taking efforts in the context of close relationships: Increased bias and reduced satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 104* (1), 70-86. doi:10.1037/a0030184
- Wai, M., & Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences, 52* (7), 794-799. doi: 10.1016/j.paid.2012.01.008

- Walder, R. (1925). The psychoses: Their mechanisms and accessibility to influence. *International Journal of Psychoanalysis*, 6, 259–281.
- Wang, C. S., Kenneth, T., Ku, G., y Galinsky, A. D. (2014). Perspective-taking increases willingness to engage in intergroup contact. *PLOS ONE*, 9 (1): e85681. doi: 10.1371/journal.pone.0085681
- Wang, C. S., Ku, G., Tai, K., & Galinsky, A. D. (2013). Stupid doctors and smart construction workers: Perspective-taking reduces stereotyping of both negative and positive targets. *Social Psychological & Personality Science*, 5 (4), 430–436. doi:10.1177/1948550613504968
- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Bielstein Savoy H., Tan, J. A., & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50 (2), 221-234. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.221
- Welp, L. R., & Brown, C. M. (2014). Self-compassion, empathy, and helping intentions. *Journal of Positive Psychology*, 9 (1), 54-65. doi: 10.1080/17439760.2013.831465
- 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 (4), 703-716. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00181.x
- Wilkins, C. L., Hirsch, A. A., Kaiser, C. R., & Inkles, M. P. (2016). The threat of racial progress and the self-protective nature of perceiving anti-White bias. *Group Processes & Intergroup Relations*, 1-12. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1368430216631030>

- Yorio, P. L. & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11 (1), 9-27. doi: 10.5465/amle.2010.0072
- Zadeh, T. D., Barahoyie, D., Delarami, G. H., & Ahmad, B. (2016). Effect of combined teaching method (role playing and storytelling) on creative thinking of fourth-grade students in the course of heaven gifts. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 8 (2), 1737-1746.
- Zaki, J. (2014). Empathy: A motivated account. *Psychological Bulletin*, 140 (6), 1608-1647. doi: 10.1037/a0037679
- Zeigler-Hill, V., & Marcus, D. K. (Eds.). (2016). *The dark side of personality: Science and practice in social, personality, and clinical psychology*. Washington DC, US: American Psychological Association.
- Zembylas, M. (2013). The emotional complexities of "our" and "their" loss: The vicissitudes of teaching about/for empathy in a conflicting society. *Anthropology & Education Quarterly*, 44 (1), 19-37. doi: 10.1111/j.1548-1492.2012.01175.x
- Zhang, B., Zhao, J.-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 (1), 233-236. doi: 10.1016/j.adolescence.2009.07.003
- Zhou, Q., Valiente, C., & Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. En Shane J. Lopez y C.R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington: American Psychological Association.

ANEXOS

I. Índice de tablas y figuras

A. Índice de tablas

B. Índice de figuras

II. Anexo estadístico

Índice de tablas y figuras

A. Índice de tablas

Tabla 1. Análisis de regresión múltiple jerárquica en la predicción del prejuicio étnico, el heterosexismo, el sexismo hostil y el sexismo benevolente (Díaz-Lázaro et al., 2014, p. 290)	65
Tabla 2. Caracterización de las variables que componen la Tríada Oscura	82
Tabla 3. Resumen de enfoques, teorías y direcciones futuras que debe seguir la investigación sobre reducción del prejuicio (Paluck y Green, 2009, p. 358).....	100
Tabla 4. Resumen del contenido de las actuaciones del estudio de campo de Berger et al. (2016) en el grupo experimental y en el grupo control	107
Tabla 5. Media, desviación típica y correlaciones producto-momento de Pearson entre las variables del modelo de prejuicio manifiesto y sutil (N = 243).....	135
Tabla 6. Media, desviación típica y correlaciones producto-momento de Pearson entre las variables del modelo de prejuicio manifiesto y sutil (N = 243).....	153
Tabla 7. Estadísticos descriptivos y contraste de medias de prejuicio manifiesto y sutil entre el grupo experimental y control.....	170
Tabla 8. Efectos de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debidos a la interacción entre el predictor y los moderadores, R^2 para el modelo completo, e incremento en R^2 debido a la interacción (cuando $p < .05$).....	172
Tabla 9. Efectos de regresión OLS en el prejuicio sutil debidos a la interacción entre el predictor y los moderadores, R^2 para el modelo completo, e incremento en R^2 debido a la interacción (cuando $p < .05$).....	173
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las cinco dimensiones iniciales por muestras parciales y muestra global inicial (n = 821), y pruebas de hipótesis sobre diferencias de medias entre los participantes de ambas provincias y estudios.....	185
Tabla 11. Pesos factoriales de los ítems en cada factor y correlaciones ítem-total corregidas	186
Tabla 12. Matriz de correlaciones entre factores	187

Tabla 13. Coeficientes de fiabilidad de los factores y del conjunto de la prueba, en los modelos de 5, 4 y 3 factores	189
Tabla 14. Índices de ajuste del modelo de tres factores.....	189
Tabla 15. Coeficientes de validez y fiabilidad de los modelos de 5, 4 y 3 factores	190
Tabla 16. Diferencias por género en las dimensiones del cuestionario	191

B. Índice de figuras

Figura 1.	Evolución de la población extranjera residente en España (2012-2017).....	24
Figura 2.	Evolución de la migración exterior de España por años (2012-2016) (INE, 2017, p. 6).	25
Figura 3.	Porcentaje de no nacionales en la población residente (Eurostat, 2017)	26
Figura 4.	Evolución del alumnado extranjero en España durante la última década (MECD, 2017, p.8)	27
Figura 5.	Estructuras neurales que subyacen a los componentes de la respuesta prejuiciosa (Amodio, 2014)	44
Figura 6.	Cuatro predictores básicos del prejuicio: privación relativa grupal (GRD), autoritarismo, contacto positivo, amenaza colectiva (Pettigrew, 2016, p. 16)	45
Figura 7.	Modelo de Proceso Dual (Perry et al., 2013, p. 117).....	55
Figura 8.	Red de regiones neurales interactivas que se encuentran en la base de las funciones empáticas (Decety y Cowell, 2015).....	62
Figura 9.	Modelo hipotético confirmado por Lindsey et al. (2015, p. 610)	69
Figura 10.	Relación ente TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) y TAS (Toronto Alexithymia Scale) con el prejuicio racial sutil a través de la mediación significativa de la toma de perspectiva (la comprensión empática no alcanzó significación como mediador).....	73
Figura 11.	Visión plural de estrategias sociales (Jonason et al., 2010, p. 117).....	84
Figura 12.	Modelo de ecuaciones estructurales representando las relaciones entre empatía, alexitimia y los rasgos de la Tríada Oscura (Jonason y Krause, 2013, p. 535)	91
Figura 13.	Modelo de ecuaciones estructurales, global y para cada género, representando las relaciones entre los rasgos de la Tríada Oscura y las cuatro dimensiones de empatía (Jonason y Kroll, 2015, p. 153)	93
Figura 14.	Modelo hipotético sobre el impacto de la personalidad, las actitudes ideológicas y la empatía sobre el prejuicio manifiesto y sutil	126
Figura 15.	Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la empatía general	136

Figura 16. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la adopción de perspectivas	139
Figura 17. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y el estrés empático	140
Figura 18. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores la personalidad (apertura, neuroticismo y amabilidad), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la alegría empática	141
Figura 19. Modelo hipotético sobre el impacto de la Tríada Oscura, las actitudes ideológicas y la empatía sobre el prejuicio manifiesto y sutil.....	147
Figura 20. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la empatía general	154
Figura 21. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la adopción de perspectivas	158
Figura 22. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y el estrés empático	159
Figura 23. Valores estandarizados de los parámetros en el modelo de sendas explicativo del prejuicio manifiesto y sutil, incluyendo como predictores los rasgos de la Tríada Oscura (maquiavelismo, narcisismo, psicopatía), las actitudes ideológicas (RWA y SDO) y la alegría empática.....	160
Figura 24. Medias de prejuicio manifiesto y sutil de los grupos experimental y control en la medida posttest	171
Figura 25. Ejemplo de ítem del test de empatía intercultural	181

Figura 26. Modelo de estructura factorial de segundo orden del cuestionario de empatía intercultural hispano-marroquí, y estimaciones estandarizadas de los pesos de regresión.....	188
Figura 27. Componentes de la metodología de aprendizaje-servicio (Howard, 2001, p. 12)	237

Anexo estadístico

Estudio 1. Estadísticos descriptivos (muestra final: N = 243)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	243	18	42	20.49	2.857
Apertura a la Experiencia (12 ítems) ítems recodificados: 1, 3, 5, 6, 9, 11, 12)	243	2.33	5.00	3.4767	.48411
Amabilidad (11 ítems, suprimido el 22) (ítems recodificados: 13, 14, 15, 16, 18, 23, 24)	243	2.82	5.00	3.9229	.40796
Neuroticismo (12 ítems) (ítems recodificados: 26, 33, 34, 36)	243	1.33	4.83	2.9997	.66423
Autoritarismo de derechas (ítems recodificados: 2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 29)	243	1.33	3.13	2.3178	.37719
Orientación a la dominancia social (ítems recodificados: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	243	1.00	3.06	1.6276	.48217
Empatía general (3 componentes; ítems recodificados: 8, 12, 17, 21, 25, 26, 28, 30, 32)	243	2.96	4.96	3.9858	.36679
Prejuicio manifiesto (ítems recodificados: 9, 10, 11)	243	1.00	3.18	1.7262	.49445
Prejuicio sutil (subescala Valores Tradicionales eliminada; ítems recodificados: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25)	243	1.57	4.36	2.9903	.50929
N válido (según lista)	243				

Estudio 2. Estadísticos descriptivos (muestra final: $N = 243$)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	243	18	42	20.49	2.857
Maquiavelismo	243	1.56	3.78	2.6850	.51670
Narcisismo (ítems recodificados: 11, 15, 17)	243	1.33	4.11	2.5844	.46687
Psicopatía (ítems recodificados: 20,25)	243	1.00	3.67	1.8473	.48700
Autoritarismo de derechas (ítems recodificados: 2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 29)	243	1.33	3.13	2.3178	.37719
Orientación a la dominancia social (ítems recodificados: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	243	1.00	3.06	1.6276	.48217
Empatía general (3 componentes; ítems recodificados: 8, 12, 17, 21, 25, 26, 28, 30, 32)	243	2.96	4.96	3.9858	.36679
Prejuicio manifiesto (ítems recodificados: 9, 10, 11)	243	1.00	3.18	1.7262	.49445
Prejuicio sutil (subescala Valores Tradicionales eliminada; ítems recodificados: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25)	243	1.57	4.36	2.9903	.50929
N válido (según lista)	243				

Estudio 3. Estadísticos descriptivos (N = 222)

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	222	18	42	20,64	2,967
Apertura a la Experiencia (12 ítems) ítems recodificados: 1, 3, 5, 6, 9, 11, 12)	222	2,42	5,00	3,5098	,47970
Amabilidad (11 ítems, suprimido el 22) (ítems recodificados: 13, 14, 15, 16, 18, 23, 24)	222	2,82	5,00	3,9255	,42371
Neuroticismo (12 ítems) (ítems recodificados: 26, 33, 34, 36)	222	1,00	4,83	2,9733	,70158
Maquiavelismo	222	1,56	3,78	2,6797	,52876
Narcisismo (ítems recodificados: 11, 15, 17)	222	1,56	4,11	2,5896	,45777
Psicopatía (ítems recodificados: 20,25)	222	1,00	3,67	1,8644	,50095
Autoritarismo de derechas (ítems recodificados: 2, 4, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 29)	222	1,34	3,17	2,3166	,36234
Orientación a la dominancia social (ítems recodificados: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16)	222	1,00	3,06	1,5887	,45777
Empatía general (3 componentes; ítems recodificados: 8, 12, 17, 21, 25, 26, 28, 30, 32)	222	2,92	4,96	3,9820	,37677
Prejuicio manifiesto (ítems recodificados: 9, 10, 11)	222	1,00	3,27	1,6855	,45750
Prejuicio sutil (subescala Valores Tradicionales eliminada; ítems recodificados: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25)	222	1,43	4,36	2,9620	,46473
N válido (según lista)	222				

Estudio 3. Prueba t bilateral para grupos independientes

```
T-TEST GROUPS=TipodeGrupo(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=PREJUICIO_SUTIL_3subescalas PREJUICIO_MANIFIESTO_2subescalas
/CRITERIA=CI(.95).

[Conjunto_de_datos1] C:\Users\Usuario\Documents\Doctorado\Tesis Gemma\TESIS_Redacción\Análisis datos\MATRIZ_GEMMA_Experimento.sav
```

➔ Prueba T

Estadísticos de grupo

Tipo de Grupo	N	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media
PREJUICIO SUTIL				
Experimental	111	2,8591	,46296	,04394
Control	111	3,0650	,44519	,04226
PREJUICIO MANIFIESTO				
Experimental	111	1,6102	,41177	,03908
Control	111	1,7609	,48940	,04645

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia	
								Inferior	Superior
PREJUICIO SUTIL									
Se han asumido varianzas iguales	,000	,995	-3,378	220	,001	-,20592	,06096	-,32607	-,08577
No se han asumido varianzas iguales			-3,378	219,664	,001	-,20592	,06096	-,32607	-,08577
PREJUICIO MANIFIESTO									
Se han asumido varianzas iguales	2,773	,097	-2,482	220	,014	-,15070	,06071	-,27034	-,03106
No se han asumido varianzas iguales			-2,482	213,749	,014	-,15070	,06071	-,27036	-,03104

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y la apertura

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.1998	18.1406	3.0000	218.0000	.0000	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0073	1.9963	.1591

=====

	b	se	t	p
constant	2.0510	.6320	3.2451	.0014
TipodeGr	.6948	.4153	1.6729	.0958
NEOFFI_A	-.1532	.1771	-.8646	.3882
interact	-.1660	.1175	-1.4129	.1591

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_A

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
NEOFFI_A					
ULCI(b)					
3.0301	.1917	.0786	2.4399	.0155	.0368
.3465					
3.5098	.1120	.0556	2.0152	.0451	.0025
.2216					
3.9895	.0324	.0798	.4060	.6851	-.1249
.1896					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_A	yhat
1.0000	3.0301	1.7786
2.0000	3.0301	1.9703
1.0000	3.5098	1.6255
2.0000	3.5098	1.7375
1.0000	3.9895	1.4724
2.0000	3.9895	1.5048

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y la amabilidad

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0842	6.6845	3.0000	218.0000	.0002	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0029	.6837	.4092

	b	se	t	p
constant	1.8008	.8567	2.1021	.0367
TipodeGr	.5952	.5557	1.0711	.2853
NEOFFI_A	-.0825	.2162	-.3816	.7031
interact	-.1165	.1408	-.8269	.4092

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_A

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

NEOFFI_A	b	se	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
3.5018	.1874	.0839	2.2343	.0265	.0221	.3527
3.9255	.1381	.0593	2.3292	.0208	.0212	.2549
4.3492	.0887	.0843	1.0517	.2941	-.0775	.2549

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_A	yhat
1.0000	3.5018	1.6993
2.0000	3.5018	1.8868
1.0000	3.9255	1.6150
2.0000	3.9255	1.7531
1.0000	4.3492	1.5307
2.0000	4.3492	1.6195

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y el neuroticismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0429	3.2538	3.0000	218.0000	.0226	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0096	2.1826	.1410

=====

	b	se	t	p
constant	.7475	.4144	1.8038	.0726
TipodeGr	.5272	.2644	1.9941	.0474
NEOFFI_N	.2421	.1366	1.7725	.0777
interact	-.1278	.0865	-1.4774	.1410

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_N

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
NEOFFI_N					
ULCI(b)					
2.2718	.2367	.0858	2.7598	.0063	.0677
.4058					
2.9733	.1470	.0606	2.4273	.0160	.0276
.2664					
3.6749	.0573	.0858	.6686	.5044	-.1117
.2263					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_N	yhat
1.0000	2.2718	1.5342
2.0000	2.2718	1.7709
1.0000	2.9733	1.6143
2.0000	2.9733	1.7613
1.0000	3.6749	1.6945
2.0000	3.6749	1.7518

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y el maquiavelismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0773	6.0862	3.0000	218.0000	.0005	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0000	.0051	.9433

	b	se	t	p
constant	1.0114	.4767	2.1216	.0350
TipodeGr	.0996	.3115	.3196	.7496
MAQUIAVE	.1835	.1772	1.0359	.3014
interact	.0081	.1139	.0712	.9433

Interact is defined as:
 TipodeGr X MAQUIAVE

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

MAQUIAVE	b	se	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
2.1509	.1170	.0853	1.3712	.1717	-.0512	.2852
2.6797	.1213	.0600	2.0216	.0444	.0030	.2396
3.2084	.1256	.0847	1.4830	.1395	-.0413	.2925

Alpha level used for confidence intervals:
 .05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	MAQUIAVE	yhat
1.0000	2.1509	1.5232
2.0000	2.1509	1.6402
1.0000	2.6797	1.6245
2.0000	2.6797	1.7459
1.0000	3.2084	1.7259
2.0000	3.2084	1.8515

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y el narcisismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0353	2.6614	3.0000	218.0000	.0490	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0068	1.5449	.2152

=====

	b	se	t	p
constant	2.0134	.5514	3.6513	.0003
TipodeGr	-.2803	.3504	-.8000	.4246
NARCISIS	-.2137	.2112	-1.0119	.3127
interact	.1656	.1333	1.2429	.2152

Interact is defined as:

TipodeGr X NARCISIS

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

NARCISIS	b	se	t	p	LLCI(b)
2.1318	.0728	.0861	.8449	.3991	-.0970
.2426					
2.5896	.1486	.0609	2.4417	.0154	.0287
.2686					
3.0474	.2244	.0862	2.6039	.0099	.0546
.3943					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NARCISIS	yhat
1.0000	2.1318	1.6307
2.0000	2.1318	1.7035
1.0000	2.5896	1.6087
2.0000	2.5896	1.7573
1.0000	3.0474	1.5867
2.0000	3.0474	1.8112

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y la psicopatía

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0277	2.0677	3.0000	218.0000	.1054	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0004	.0916	.7624

	b	se	t	p
constant	1.5650	.3618	4.3254	.0000
TipodeGr	.0812	.2374	.3422	.7326
PSICOPAT	-.0565	.1867	-.3027	.7624
interact	.0373	.1231	.3027	.7624

Interact is defined as:

TipodeGr X PSICOPAT

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

PSICOPAT	b	se	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
1.3634	.1320	.0866	1.5238	.1290	-.0387	.3028
1.8644	.1507	.0610	2.4712	.0142	.0305	.2709
2.3653	.1694	.0868	1.9507	.0524	-.0018	.3405

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	PSICOPAT	yhat
1.0000	1.3634	1.6199
2.0000	1.3634	1.7520
1.0000	1.8644	1.6103
2.0000	1.8644	1.7610
1.0000	2.3653	1.6007
2.0000	2.3653	1.7700

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y el autoritarismo de derechas

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.2557	24.9649	3.0000	218.0000	.0000	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0006	.1738	.6772

=====

	b	se	t	p
constant	-.0717	.5355	-.1340	.8936
TipodeGr	.2368	.3504	.6757	.5000
RWA	.6992	.2309	3.0284	.0028
interact	-.0622	.1492	-.4169	.6772

Interact is defined as:

TipodeGr X RWA

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

RWA	b	se	t	p	LLCI(b)
ULCI(b)					
1.9543	.1152	.0767	1.5026	.1344	-.0359
.2663					
2.3166	.0926	.0538	1.7213	.0866	-.0134
.1987					
2.6790	.0701	.0759	.9231	.3570	-.0796
.2198					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	RWA	yhat
1.0000	1.9543	1.4099
2.0000	1.9543	1.5251
1.0000	2.3166	1.6407
2.0000	2.3166	1.7333
1.0000	2.6790	1.8715
2.0000	2.6790	1.9416

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y la orientación a la dominancia social

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.1512	12.9419	3.0000	218.0000	.0000	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0003	.0774	.7812

	b	se	t	p
constant	.8786	.3207	2.7397	.0067
TipodeGr	.1634	.2081	.7851	.4333
SDO	.4068	.1981	2.0533	.0412
interact	-.0350	.1258	-.2781	.7812

Interact is defined as:

TipodeGr X SDO

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

SDO	b	se	t	p	LLCI(b)
ULCI(b)					
1.1309	.1238	.0815	1.5201	.1299	-.0367
.2844					
1.5887	.1078	.0575	1.8756	.0620	-.0055
.2211					
2.0465	.0918	.0813	1.1289	.2602	-.0685
.2520					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	SDO	yhat
1.0000	1.1309	1.4625
2.0000	1.1309	1.5863
1.0000	1.5887	1.6327
2.0000	1.5887	1.7405
1.0000	2.0465	1.8028
2.0000	2.0465	1.8946

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio manifiesto debido a la interacción entre el predictor (VI) y la empatía general

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0812	6.4224	3.0000	218.0000	.0003	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0034	.8084	.3696

=====

	b	se	t	p
constant	3.4157	.9890	3.4536	.0007
TipodeGr	-.4359	.6342	-.6874	.4926
TECA_3co	-.4836	.2461	-1.9655	.0506
interact	.1426	.1586	.8991	.3696

Interact is defined as:

TipodeGr X TECA_3co

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
TECA_3co					
ULCI(b)					
3.6052	.0783	.0841	.9312	.3528	-.0874
.2441					
3.9820	.1321	.0595	2.2189	.0275	.0148
.2494					
4.3588	.1858	.0846	2.1964	.0291	.0191
.3525					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	TECA_3co	yhat
1.0000	3.6052	1.7504
2.0000	3.6052	1.8287
1.0000	3.9820	1.6219
2.0000	3.9820	1.7540
1.0000	4.3588	1.4935
2.0000	4.3588	1.6793

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y la apertura

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.1350	11.3407	3.0000	218.0000	.0000	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0000	.0002	.9891

	b	se	t	p
constant	3.7032	.6675	5.5478	.0000
TipodeGr	.1726	.4387	.3934	.6944
NEOFFI_A	-.2875	.1871	-1.5365	.1259
interact	.0017	.1241	.0137	.9891

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_A

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

NEOFFI_A	b	se	t	p	LLCI(b)
ULCI(b)					
3.0301	.1777	.0830	2.1419	.0333	.0142
.3413					
3.5098	.1785	.0587	3.0406	.0027	.0628
.2943					
3.9895	.1794	.0843	2.1285	.0344	.0133
.3454					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_A	yhat
1.0000	3.0301	3.0099
2.0000	3.0301	3.1876
1.0000	3.5098	2.8728
2.0000	3.5098	3.0513
1.0000	3.9895	2.7357
2.0000	3.9895	2.9151

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y la amabilidad

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0671	5.2293	3.0000	218.0000	.0017	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0000	.0097	.9215

=====

	b	se	t	p
constant	3.3204	.8783	3.7804	.0002
TipodeGr	.1428	.5698	.2507	.8023
NEOFFI_A	-.1672	.2217	-.7543	.4515
interact	.0142	.1444	.0986	.9215

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_A

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
NEOFFI_A					
ULCI(b)					
3.5018	.1927	.0860	2.2411	.0260	.0232
.3622					
3.9255	.1988	.0608	3.2707	.0012	.0790
.3185					
4.3492	.2048	.0865	2.3682	.0188	.0344
.3752					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_A	yhat
1.0000	3.5018	2.9276
2.0000	3.5018	3.1204
1.0000	3.9255	2.8628
2.0000	3.9255	3.0616
1.0000	4.3492	2.7980
2.0000	4.3492	3.0028

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y el neuroticismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.1079	8.7854	3.0000	218.0000	.0000	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0068	1.6690	.1978

	b	se	t	p
constant	1.7350	.4064	4.2695	.0000
TipodeGr	.5210	.2593	2.0094	.0457
NEOFFI_N	.3150	.1340	2.3516	.0196
interact	-.1096	.0849	-1.2919	.1978

Interact is defined as:

TipodeGr X NEOFFI_N

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
NEOFFI_N					
ULCI(b)					
2.2718	.2719	.0841	3.2320	.0014	.1061
.4377					
2.9733	.1950	.0594	3.2818	.0012	.0779
.3120					
3.6749	.1180	.0841	1.4036	.1619	-.0477
.2838					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NEOFFI_N	yhat
1.0000	2.2718	2.7225
2.0000	2.2718	2.9944
1.0000	2.9733	2.8666
2.0000	2.9733	3.0615
1.0000	3.6749	3.0106
2.0000	3.6749	3.1287

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y el maquiavelismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0668	5.2024	3.0000	218.0000	.0017	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0014	.3177	.5735

=====

	b	se	t	p
constant	2.6331	.4870	5.4067	.0000
TipodeGr	.0130	.3182	.0407	.9676
MAQUIAVE	.0162	.1810	.0895	.9288
interact	.0656	.1164	.5637	.5735

Interact is defined as:

TipodeGr X MAQUIAVE

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

MAQUIAVE	b	se	t	p	LLCI(b)
ULCI(b)					
2.1509	.1540	.0872	1.7668	.0787	-.0178
.3259					
2.6797	.1887	.0613	3.0785	.0023	.0679
.3095					
3.2084	.2234	.0865	2.5821	.0105	.0529
.3939					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	MAQUIAVE	yhat
1.0000	2.1509	2.8220
2.0000	2.1509	2.9760
1.0000	2.6797	2.8652
2.0000	2.6797	3.0539
1.0000	3.2084	2.9085
2.0000	3.2084	3.1319

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y el narcisismo

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0561	4.3161	3.0000	218.0000	.0056	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0037	.8531	.3567

	b	se	t	p
constant	3.2737	.5541	5.9081	.0000
TipodeGr	-.1109	.3521	-.3151	.7530
NARCISIS	-.2423	.2122	-1.1420	.2547
interact	.1237	.1339	.9237	.3567

Interact is defined as:
 TipodeGr X NARCISIS

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

NARCISIS	b	se	t	p	LLCI(b)	ULCI(b)
2.1318	.1527	.0866	1.7642	.0791	-.0179	.3233
2.5896	.2093	.0612	3.4229	.0007	.0888	.3299
3.0474	.2659	.0866	3.0707	.0024	.0953	.4366

Alpha level used for confidence intervals:
 .05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	NARCISIS	yhat
1.0000	2.1318	2.9098
2.0000	2.1318	3.0625
1.0000	2.5896	2.8555
2.0000	2.5896	3.0648
1.0000	3.0474	2.8012
2.0000	3.0474	3.0672

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y la psicopatía

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0527	4.0466	3.0000	218.0000	.0079	222.0000

=====

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0014	.3180	.5734

=====

	b	se	t	p
constant	2.5465	.3628	7.0200	.0000
TipodeGr	.3350	.2380	1.4076	.1607
PSICOPAT	.0576	.1872	.3078	.7585
interact	-.0696	.1234	-.5639	.5734

Interact is defined as:

TipodeGr X PSICOPAT

=====

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

PSICOPAT	b	se	t	p	LLCI(b)
ULCI(b)					
1.3634	.2401	.0869	2.7639	.0062	.0689
.4113					
1.8644	.2052	.0611	3.3567	.0009	.0847
.3257					
2.3653	.1703	.0870	1.9571	.0516	-.0012
.3419					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	PSICOPAT	yhat
1.0000	1.3634	2.8652
2.0000	1.3634	3.1053
1.0000	1.8644	2.8592
2.0000	1.8644	3.0644
1.0000	2.3653	2.8532
2.0000	2.3653	3.0235

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y el autoritarismo de derechas

```
Complete Model Regression Summary
      R-sq      F      df1      df2      p      n
      .1595    13.7902    3.0000    218.0000    .0000    222.0000
=====
```

```
R-square increase due to interaction:
      R2-chng      F      p
      .0028      .7168    .3981
=====
```

```
=====
      b      se      t      p
constant    1.2714    .5781    2.1994    .0289
TipodeGr    .4817    .3783    1.2735    .2042
RWA         .6239    .2492    2.5032    .0130
interact    -.1364    .1611    -.8466    .3981
=====
```

Interact is defined as:
 TipodeGr X RWA

```
=====
Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator
Variable
RWA      b      se      t      p      LLCI(b)
ULCI(b)
1.9543   .2152   .0827   2.6002   .0100   .0521
.3783
2.3166   .1657   .0581   2.8528   .0048   .0512
.2802
2.6790   .1163   .0820   1.4191   .1573   -.0452
.2779
=====
```

Alpha level used for confidence intervals:
 .05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

```
Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor
      TipodeGr      RWA      yhat
      1.0000      1.9543      2.7058
      2.0000      1.9543      2.9210
      1.0000      2.3166      2.8824
      2.0000      2.3166      3.0482
      1.0000      2.6790      3.0591
      2.0000      2.6790      3.1754
```

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y la orientación a la dominancia social

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0971	7.8123	3.0000	218.0000	.0001	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0035	.8344	.3620

	b	se	t	p
constant	2.0677	.3360	6.1538	.0000
TipodeGr	.3713	.2181	1.7025	.0901
SDO	.3954	.2075	1.9050	.0581
interact	-.1204	.1318	-.9134	.3620

Interact is defined as:

TipodeGr X SDO

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator Variable

SDO	b	se	t	p	LLCI(b)
1.1309	.2351	.0853	2.7543	.0064	.0669
.4033					
1.5887	.1799	.0602	2.9880	.0031	.0612
.2986					
2.0465	.1248	.0852	1.4651	.1443	-.0431
.2927					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	SDO	yhat
1.0000	1.1309	2.7499
2.0000	1.1309	2.9849
1.0000	1.5887	2.8757
2.0000	1.5887	3.0556
1.0000	2.0465	3.0016
2.0000	2.0465	3.1264

Estudio 3. Efecto de regresión OLS en el prejuicio sutil debido a la interacción entre el predictor (VI) y la empatía general

Complete Model Regression Summary

R-sq	F	df1	df2	p	n
.0949	7.6230	3.0000	218.0000	.0001	222.0000

R-square increase due to interaction:

R2-chng	F	p
.0034	.8273	.3641

	b	se	t	p
constant	4.5456	.9971	4.5587	.0000
TipodeGr	-.3906	.6394	-.6110	.5419
TECA_3co	-.4681	.2481	-1.8870	.0605
interact	.1455	.1599	.9095	.3641

Interact is defined as:

TipodeGr X TECA_3co

Conditional Effect of Focal Predictor at Values of the Moderator

Variable	b	se	t	p	LLCI(b)
TECA_3co					
ULCI(b)					
3.6052	.1338	.0848	1.5784	.1159	-.0333
.3010					
3.9820	.1887	.0600	3.1439	.0019	.0704
.3069					
4.3588	.2435	.0853	2.8546	.0047	.0754
.4116					

Alpha level used for confidence intervals:

.05

Moderator values are the sample mean and plus/minus one SD from mean

Data for Visualizing Conditional Effect of Focal Predictor

TipodeGr	TECA_3co	yhat
1.0000	3.6052	2.9918
2.0000	3.6052	3.1256
1.0000	3.9820	2.8702
2.0000	3.9820	3.0589
1.0000	4.3588	2.7487
2.0000	4.3588	2.9921