

FUNDAMENTANDO LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES PROFESIONALES EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES: LA TOMA DE PERSPECTIVA

Finding Evidence for Professional Educators' Training in Intercultural Competences: Perspective Taking

HUGO GONZÁLEZ GONZÁLEZ, JOSÉ LUIS ÁLVAREZ CASTILLO
Y GEMMA FERNÁNDEZ CAMINERO
Universidad de Córdoba

(Introducción) La innovación en el ámbito de la educación intercultural e inclusiva debe apoyarse en la investigación, y esto debe enfatizarse aún más cuando se trata de fundamentar las estrategias de formación de los educadores profesionales en competencias interculturales. Una de las competencias clave es la referida a la autorregulación o control de representaciones y evaluaciones sobre grupos socioculturales diversos. Pues bien, el presente artículo toma como foco la evaluación de una de las estrategias de formación en esta competencia —la toma de perspectiva—, y reflexiona sobre las implicaciones pedagógicas que pueden extraerse de los resultados obtenidos en tres estudios propios. Tras una primera sección en la que se desarrolla la justificación teórica, en la segunda se informa sobre los estudios. En ella se incluye el Método, basado en diseños experimentales a través de los que se evalúa la efectividad de distintas manipulaciones de toma de perspectiva, así como los efectos moduladores de diversas variables sobre el sesgo intergrupal (estereotipia y prejuicio), en muestras de estudiantes de titulaciones pedagógicas de las Universidades de Burgos y Córdoba. Asimismo se sintetizan los Resultados, obtenidos convergentemente a partir de ANOVAs y regresión por mínimos cuadrados ordinarios, destacando la inexistencia de efectos principales o directos, así como la efectividad de algunos moduladores, especialmente de la empatía. En la última parte del artículo se plantea una discusión sobre los resultados y se identifican diversas implicaciones pedagógicas relacionadas con la selección de los participantes en los programas formativos, la relevancia de la empatía, la necesidad de diversificación estratégica, la atención al contenido representacional, y la conveniencia de introducir el refuerzo de valores, actitudes y metas en la formación. Finalmente, se hace una propuesta de secuenciación formativa que integra todos estos elementos.

Palabras clave: *Formación de profesores, Competencias interculturales, Sesgo intergrupal, Toma de perspectiva, Role playing.*

Introducción. Educación intercultural y necesidades de formación e investigación

En este texto se va a plantear la necesidad de formar adecuadamente a los profesionales de la educación en competencias interculturales y, una vez establecido este principio, se juzgará la conveniencia de que dicha formación no se diseñe e implemente de manera intuitiva, sino que venga avalada por procedimientos empíricos de validación, lo que redundará en una mayor eficiencia de las estrategias formativas orientadas al aprendizaje de las competencias de interés. Es decir, se trata de vincular la investigación con la innovación en la formación para dotar de calidad a esta y, por consiguiente, a las prácticas educativas interculturales a las que en último término sirve. Específicamente, el artículo se centrará en la fundamentación de una competencia intercultural relacionada con la autorregulación perceptiva, y esto se hará a través de la validación experimental de una estrategia de formación —la toma de perspectiva—.

Pero antes de abordar la dimensión formativa y su fundamentación, conviene recordar la relevancia que actualmente poseen los aprendizajes dirigidos al ejercicio de los derechos humanos y de una ciudadanía inclusiva, en cuyo marco se sitúan las competencias interculturales (Consejo de Europa, 2009). Este reconocimiento se hace a partir de la firme creencia en el compromiso social de la educación (Santos Rego, 2009), entendida esta como práctica que encierra la potencialidad de progresar en las actitudes de respeto y no discriminación ante las diversas manifestaciones culturales, así como en la promoción de la responsabilidad hacia el cuidado del otro (Pagni, 2010) y en el diálogo entre identidades diversas (Consejo de Europa, 2003, 2009; Unesco, 2001, 2010) para, de esta forma, hacer una aportación significativa a la construcción de una auténtica cultura democrática y de paz.

Ahora bien, las competencias interculturales que se proyecten sobre los procesos de enseñanza

y aprendizaje en los escenarios de educación formal y no formal no deben aplicarse sin que los educadores no hayan interiorizado previamente el conocimiento profesional necesario para hacer efectiva dicha aplicación. A su vez, si seguimos retrocediendo en la secuencia temporal, la formación que cimiente la construcción del conocimiento profesional tendrá que estar basada en evidencia robusta que avale el logro de los objetivos a los que va dirigida. Cuando en el año 2009 los profesores Elizabeth Paluck y Donald Green, de las Universidades de Harvard y Yale, respectivamente, publicaban un capítulo en el *Annual Review of Psychology* sobre la investigación realizada hasta la fecha acerca de las estrategias de reducción del prejuicio, revisando los marcos teóricos, el método y los resultados de 985 informes de investigación, se pusieron de manifiesto las enormes carencias que aún tenía y tiene este ámbito de investigación, que es de enorme relevancia para la educación intercultural y, en general, para la educación inclusiva. Particularmente, en los estudios sobre educación multicultural, los autores echaban de menos un soporte teórico y metodológico más consistente, y aconsejaban la puesta en marcha de investigaciones que proporcionasen experimentación de campo con resultados longitudinales. Esta conclusión está de acuerdo con la alcanzada por Rosa María Rodríguez Izquierdo (2009) cuando valoraba la investigación pedagógico-intercultural en España, detectando déficits en el desarrollo y evaluación empírica de estrategias educativas a partir de las que se pueda intervenir de una manera efectiva sobre la práctica. Estas limitaciones se han detectado también, en particular, en el ámbito de la formación de los profesionales de la educación que actúan en contextos multiculturales (Álvarez y González, 2008), y esto es así a pesar de la importancia que se le reconoce a la dimensión formativa.

Y es que la escuela —y otros espacios educativos— del presente, y aún en mayor medida la del futuro, requiere de un perfil profesional más dinámico (Gairín, 2011) que incorpore

nuevas competencias profesionales vinculadas con la gestión de la diversidad (Aguado, 2006; Sales y García, 1997, en prensa), lo que a su vez plantea una mayor demanda de calidad en la formación de los educadores. Entre las competencias relevantes cabría destacar aquellas relacionadas con la autorregulación orientada al control sobre la activación y aplicación de las propias representaciones y evaluaciones sobre los diversos grupos socioculturales. Nos referimos a las representaciones estereotipadas y las actitudes de prejuicio (*i.e.*, sesgo intergrupar; véase Dovidio y Gaertner, 2010) que tanto preocupan en determinados contextos a causa del salto que se suele dar entre las cogniciones y evaluaciones por una parte, y la acción social por otra (Dijksterhuis, 2010; Jackson, 2011). El profesorado, como un segmento poblacional más, también cuenta con este tipo de representaciones sesgadas y prejuicios, por lo que corre el riesgo de aplicarlos automáticamente sobre las conductas interactivas del aula, incidiendo sobre el aprendizaje y desarrollo de las niñas y niños estigmatizados (Inzlicht, Aronson y Mendoza-Denton, 2009), lo que convierte en acuciante la formación en este ámbito.

Ha de recordarse, por otra parte, que el éxito escolar de colectivos especialmente susceptibles de ser impactados por estas conductas discriminatorias —los diferentes grupos de alumnado de origen inmigrante— preocupa particularmente en la educación española actual (*e.g.*, Blanchard, 2011; García, Rubio y Bouachra, 2008) y en la de otros países (*e.g.*, Boado, 2011; Meunier, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2010). Sin embargo, si un sector del profesorado continúa manteniendo representaciones que amenazan los aprendizajes y el desarrollo de los miembros de estos colectivos (Smith y Hung, 2008; Taylor y Walton, 2011), difícilmente se podrá progresar en el ideal de inclusividad que profesa la educación moderna. Pues bien, nuestro programa de evaluación de estrategias de formación en competencias de control de representaciones y evaluaciones sociales ya ha generado resultados sugerentes

(Álvarez, 2005; Álvarez y González, 2007; Álvarez, Palmero y Jiménez, 2011; González, 2011), evidenciándose que la formación es capaz de modificar la activación de estereotipos y prejuicios socioculturales, si bien no lo hace siempre con un efecto generalizado, sino selectivamente en función de determinadas características de los participantes. En el resto del artículo se procederá a resumir los últimos estudios realizados en el marco del citado programa, para pasar posteriormente a esclarecer las implicaciones educativas de los resultados obtenidos.

Evaluación experimental de la toma de perspectiva como estrategia de control de la estereotipia y el prejuicio

Objetivo e hipótesis

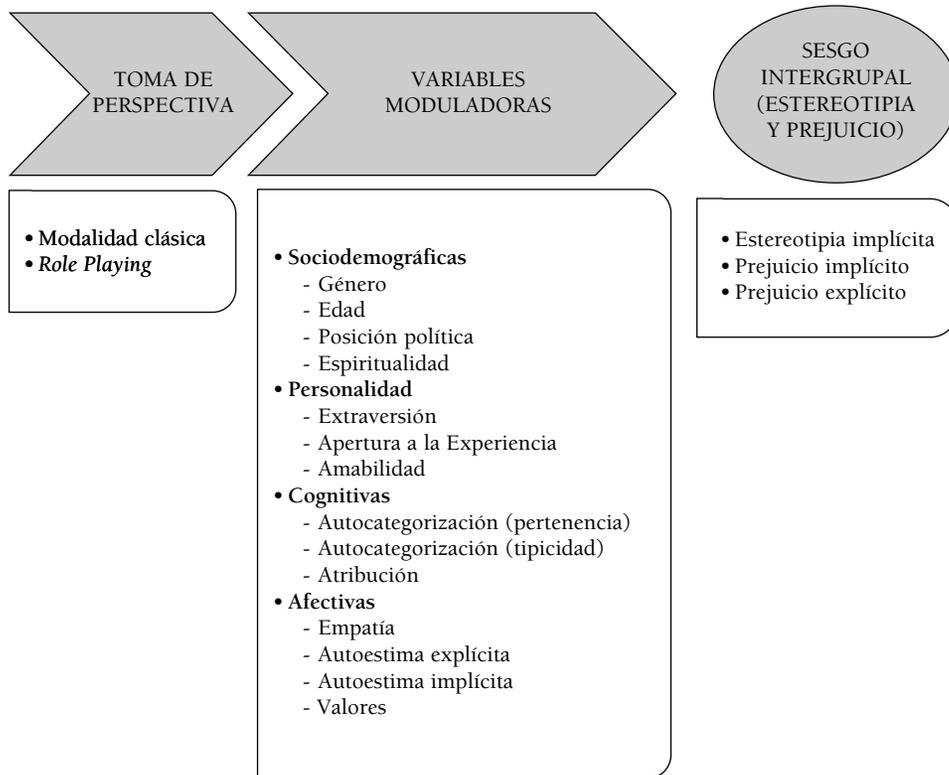
La serie experimental que se va a resumir en este apartado, integrada por tres estudios, fue acometida con el objetivo general de analizar la efectividad de la toma de perspectiva (*i.e.*, el hecho de ponerse en el lugar del otro) en la reducción de la estereotipia y el prejuicio de futuros educadores profesionales, comprobando los efectos que algunas variables sociodemográficas, de personalidad, cognitivas y afectivo-motivacionales podrían ejercer modulando la influencia de la toma de perspectiva sobre el sesgo intergrupar (véanse las variables potencialmente moduladoras en la figura 1). Debido al interés eminentemente pedagógico que se desea imprimir a este artículo resulta fundamental, en primer lugar, comprender bien el constructo manipulado —la toma de perspectiva—, ya que hace referencia a la estrategia de formación evaluada. Mediante la inducción de la perspectiva de miembros de grupos socioculturales diferentes al de pertenencia se esperaba lograr la aproximación cognitiva y afectiva entre el yo (*i.e.*, *self* o sí-mismo) y las personas de estos colectivos, así como entre el endogrupo y los exogrupos. Se partía del supuesto de que el hecho de descubrir semejanzas entre el

grupo de pertenencia y otros grupos sociales, o entre el yo y el otro, fomentaría la idea de igualdad básica entre las personas y entre las categorías socioculturales y, por consiguiente, reduciría la estereotipia, pero también la evaluación afectiva sobre los colectivos externos. Algunas evidencias de laboratorio acerca de la eficacia que tiene el hecho de ponerse en el lugar del otro sobre la reducción del sesgo intergrupales ya se han aportado (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky, Ku y Wang, 2005; Galinsky, Wang y Ku, 2008; Shih, Wang, Bucher y Stotzer, 2009; Vescio, Sechrist y Paolucci, 2003). Además, las instrucciones que se dan a los participantes para inducir la toma de la perspectiva ajena favorecerían, en la heteropercepción, un incremento en el uso del córtex prefrontal medial, utilizado en la autopercepción, fomentando por

tanto el solapamiento yo-otro. Jason Mitchell y sus colegas (2006) sugieren que cuanto más semejante es percibida otra persona a uno mismo, mayor es también la actividad en el córtex prefrontal medial. La toma de perspectiva es utilizada precisamente para incrementar esta semejanza percibida, con el efecto subsiguiente de reducir la estereotipia y el prejuicio exogrupales.

Una vez presentado el objetivo, en nuestros estudios se formularon diversas hipótesis que predecían la efectividad de las manipulaciones ensayadas (diferentes modalidades de toma de perspectiva), así como la modulación o moderación ejercida por diversas variables entre las intervenciones y el sesgo intergrupales. La figura 1 resume el modelo hipotético.

FIGURA 1. Modelo hipotético sobre la incidencia de la toma de perspectiva en el sesgo intergrupales



Concretamente se predijo, en primer lugar, que la estrategia de toma de perspectiva rebajaría los niveles de estereotipia y prejuicio, si bien se mantenían algunas reservas en relación con el prejuicio explícito debido a la posibilidad de que la medida estuviera afectada por sesgos de deseabilidad social y control de la autoimagen. En el caso de la estereotipia y el prejuicio implícitos, la predicción se formulaba con más seguridad por tratarse de componentes no contaminables por este tipo de sesgos al ser medidos indirectamente mediante una prueba de tiempos de reacción (el Test de Asociación Implícita, desarrollado por Greenwald, McGhee y Schwartz, 1998).

En segundo lugar, se anticipó que diversas variables modularían los efectos de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos, tomando los resultados correlacionales y de regresión hallados en la literatura sobre predicción del sesgo intergrupar como base para prever el sentido de la modulación. Así, era más probable que la toma de perspectiva fuera eficaz en aquellos participantes de mayor edad y con un posicionamiento político de izquierdas (Aguinaga Roustán *et al.*, 2005; Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001); en quienes puntuaran más alto en extraversión, apertura a la experiencia y amabilidad (Akrami, Ekehammar y Bergh, 2011; Ekehammar y Akrami, 2003, 2007), y en autocategorización, siendo operacionalizada esta variable como el grado de semejanza percibida con grupos externos al de pertenencia (Gómez-Berrocal y Navas, 2000; Sassenberg y Wieber, 2005). La toma de perspectiva sería asimismo más efectiva en quienes atribuyeran en mayor medida las causas de las conductas positivas de los miembros exgrupales a factores internos (Vescio *et al.*, 2003), así como en aquellos participantes con una puntuación más elevada en empatía (Shi *et al.*, 2009; Vescio *et al.*, 2003), autoestima explícita e implícita (Galinsky y Ku, 2004), en valores de apertura al cambio y autotrascendencia (preocupación por los demás) (Schwartz, 1994), y en espiritualidad, entendida

esta como la búsqueda personal de respuestas a preguntas esenciales en la vida —una variable relacionada, por tanto, con el rasgo de la apertura a la experiencia y el valor de la apertura al cambio—. Por último, el género no correlaciona con el prejuicio (Álvarez, 2005; Amodio y Devine, 2006), pero se decidió explorar su potencial modulador sobre los efectos de la toma de perspectiva.

El objetivo general y las hipótesis fueron comunes para los tres estudios. La variante fundamental entre estos estuvo referida a la variable independiente y, específicamente, a la modalidad de toma de perspectiva cuyos efectos fueron evaluados en cada experimento.

Método

Por razones de espacio no resulta posible detallar aquí el diseño, muestra, instrumentos y procedimiento de cada uno de los tres estudios, pero a cambio se presentará una descripción global de cada apartado metodológico sin renunciar a la información básica que facilite la replicabilidad de los experimentos.

Diseños

Los tres estudios adoptaron un formato experimental con diseños solo postest con grupo control. La única variante estuvo referida al número de grupos experimentales, que fue único en los dos primeros estudios, duplicándose en el tercero. Los participantes fueron asignados aleatoriamente a los grupos en cada uno de los tres experimentos.

Muestras

El procedimiento de muestreo no tuvo carácter probabilístico, sino que se invitó a participar a grupos de alumnado de titulaciones pedagógicas en las dos universidades en las que se disponía de acceso a los participantes (Burgos y Córdoba). Por consiguiente y como es usual en la experimentación cognitivo-social, el foco se situó en la validez interna.

En el estudio 1, la muestra inicial estuvo integrada por 112 estudiantes de los tres cursos de la titulación Educación Social de la Universidad de Burgos, aunque finalmente se excluyeron los datos de cuatro participantes en el análisis por cometer errores en la cumplimentación de las pruebas de tiempos de reacción. La muestra final estuvo constituida por 108 estudiantes con una edad media de 22,13 años ($DT = 5,09$), repartidos desigualmente por género (87 mujeres [80,6%] y 21 hombres [19,4%]).

En el estudio 2 se invitó a participar a 70 estudiantes de la titulación de Pedagogía de la Universidad de Burgos, aunque finalmente se excluyeron los datos de dos participantes en el análisis debido a los errores cometidos al cumplimentar las pruebas de tiempos de reacción. La muestra final estuvo integrada por 68 estudiantes con una edad media de 20,88 años ($DT = 3,34$), repartidos con bastante equidad por género (36 mujeres [52,9%] y 32 hombres [47,1%]).

Por último, en el estudio 3, la muestra estuvo constituida por 78 estudiantes de la titulación de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba con una edad media de 22,82 años ($DT = 2,30$), repartidos desigualmente por género: 56 mujeres (71,8%) y 22 hombres (28,2%). La composición inicial de la muestra coincidió con la final.

En ninguna de las tres muestras, ninguno de los participantes pertenecía al grupo minoritario hacia el que se iba a medir la estereotipia y el prejuicio (marroquíes).

Instrumentos

Para obtener datos sobre las diecisiete variables que fueron objeto de medida (catorce potencialmente moduladoras y tres dependientes) se utilizaron pruebas *ad hoc* con el objeto de medir las variables sociodemográficas (género, edad, posicionamiento político y espiritualidad), la autocategorización (operacionalizada

como pertenencia y como tipicidad), la atribución y la empatía; instrumentos validados con el objeto de medir la personalidad (NEO-FFI), la autoestima explícita (Escala de Autoestima de Rosenberg), los valores (Cuestionario de Valores de Schwartz) y el prejuicio explícito (Escala de Racismo Moderno); y el Test de Asociación Implícita (IAT), que posee una estructura estándar pero con un contenido que diseña el experimentador, para medir los tres constructos implícitos (estereotipia, prejuicio y autoestima). Todas las pruebas fueron trasladadas a un soporte informático, para lo que se empleó el software DirectRT (versión 2006.2) de Empirisoft (véase la descripción detallada de todos los instrumentos en www.uco.es/~hugo.gonzalez/articulo_medidas.pdf).

Procedimientos

En los dos primeros estudios se evaluó una modalidad de toma de perspectiva clásica, adoptándose una manipulación equivalente a la que utilizaron Galinsky y Ku (2004). Se trata de una estrategia formativa sencilla, basada en la exposición a un estímulo y en la emisión de una respuesta modelada por el enfoque de la instrucción verbal (adopción de la perspectiva ajena). Concretamente, una vez realizada la distribución aleatoria de los miembros de la muestra entre los grupos experimental y control, los participantes fueron citados por turnos en una sala de informática para completar la batería de pruebas en veinte puestos informáticos. Una vez en la sala, a cada subgrupo se les presentaba la tarea, comunicando que el objetivo pretendido con ella era que comprobasen su capacidad para construir relatos sobre la vida cotidiana a partir de información visual, así como conocer su opinión sobre una considerable variedad de temas de interés social.

La primera parte de la tarea correspondía a la manipulación. En una primera pantalla se mostraba la imagen de un hombre marroquí cocinando en una vivienda llena de suciedad (estudio 1) o un primer plano de un hombre

marroquí sin elementos contextuales (estudio 2). En esta segunda versión de la imagen, se suprimió la información de contexto para evitar la posibilidad de que esta suscitara empatía. La representación fue masculina porque en un estudio anterior se había encontrado en una muestra de jóvenes universitarios españoles que el miembro típico del colectivo inmigrante de origen marroquí es un hombre (Ares y Álvarez, 2004), invisibilizándose a la mujer inmigrante —un hecho, por otra parte, habitual como indican Ayuste y Payá (2010)—.

Las instrucciones que se mostraban junto a la fotografía fueron las mismas en ambos estudios y, de la misma forma que hicieron Galinsky y Ku (2004), se pedía a los participantes que durante tres minutos describieran un día típico en la vida de la persona representada en la imagen. La única diferencia entre ambos grupos, control y experimental, era que en este último se solicitaba que la descripción se realizase desde el punto de vista de la persona fotografiada. En la segunda parte de la tarea se procedía a dar respuesta a las diferentes medidas. Los instrumentos fueron cumplimentados en el siguiente orden: 1) IAT de estereotipia; 2) IAT de prejuicio; 3) IAT de autoestima; 4) datos sociodemográficos: género, edad, posicionamiento político y espiritualidad; 5) NEO-FFI: Extraversión, Apertura a la Experiencia y Amabilidad; 6) Cuestionario de Valores de Schwartz; 7) prueba de autocategorización con dos escalas: pertenencia y tipicidad; 8) Escala de Autoestima de Rosenberg; 9) Escala de Racismo Moderno de McConahay; 10) prueba de empatía; y 11) prueba de atribución.

En el tercer estudio (dos grupos experimentales y uno de control), sin embargo, se ensayaron dos modalidades de toma de perspectiva más elaboradas, basadas en *role playing*. Se presenta a continuación el procedimiento seguido en cada una de estas dos versiones.

1. En un primer grupo experimental se citaba a los participantes en subgrupos de cuatro y se

les introducía en una puesta en escena en la que se utilizaba la historia de una niña musulmana, española de origen marroquí, a quien el colegio local impedía entrar en las aulas usando velo islámico. A continuación, se les pedía que se repartieran los papeles de la propia alumna, el padre, la madre y su hermana, tomando la perspectiva de esta familia marroquí, intentando ponerse en su lugar (*i.e.*, adoptando su punto de vista).

Posteriormente, como actividad de preparación y para motivar a los participantes, se les solicitaba que describiesen, utilizando hasta diez adjetivos, las principales características que configuraban la personalidad del personaje que iban a interpretar.

Una vez definidos los personajes a interpretar por cada componente, se iniciaba una ronda de presentaciones basadas en dichos perfiles. En primer lugar, el investigador presentaba a una colaboradora que iba a adoptar el personaje de la directora del colegio que había dejado a la alumna de origen marroquí fuera de las aulas, y que se encontraba reunida con la familia de dicha alumna para comunicarles que, por normativa del centro, la estudiante no podía asistir a clase ataviada con el pañuelo y que, si persistía en su actitud, sería expulsada.

Cuando cada participante había presentado a su personaje, y ubicados todos en tiempo, espacio y contexto (el objetivo era escenificar una reunión de unos cinco minutos en el despacho de la directora, con el objeto de discutir el futuro de la alumna en el centro), daba comienzo la actividad de *role playing*. Cuando transcurrían los cinco minutos de interacción verbal entre la colaboradora y los participantes, se pedía a estos que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, así como que identificasen las dificultades que habían observado en el desarrollo de la actividad. La actividad finalizaba con un breve debate de tres minutos en torno a las reflexiones de los participantes.

2. En un segundo grupo experimental, el investigador pedía a los participantes, en subgrupos de cuatro, que seleccionaran un tema en el que la mitad de los miembros del grupo estuvieran en desacuerdo con la otra mitad. Los temas escogidos giraron en torno a polémicas cotidianas: aborto, «telebasura», botellón, toros y tabaco. Los tres primeros temas fueron elegidos por un grupo cada uno, mientras que los dos últimos fueron seleccionados por dos grupos.

De este modo, una vez esclarecido el tema de discusión, se instruyó a los participantes para que se situaran en la postura opuesta a la que auténticamente asumían como propia. Es decir, debían adoptar el punto de vista contrario a aquel con el que se identificaban. A diferencia del grupo experimental anterior, en esta ocasión se solicitó a los miembros grupales que pensaran en una persona conocida. Una vez atendida esta demanda, se les pedía que definiesen por escrito las principales características psicológicas de dicha persona. Por último, tenían que presentar su personaje al resto de participantes basándose en las características evocadas, de modo que todos pudieran imaginar cómo podía transcurrir la discusión que se iba a mantener, y valorasen dichos rasgos durante la interacción.

Posteriormente, se les daba cinco minutos para que interpretasen los roles que ellos mismos habían definido, defendiendo los argumentos de su personaje en relación con el tema seleccionado. Una vez finalizado el tiempo, se pedía a los participantes que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, así como que identificasen las dificultades que habían observado en el desarrollo de la actividad. Por último, se mantenía un breve debate de tres minutos en torno a las reflexiones realizadas.

Por su parte, a los participantes del grupo de control también se les citaba en subgrupos de cuatro, y se les pedía que se pusieran de acuerdo sobre un tema de interés común, pero en el que sus posturas no fueran semejantes. Una vez identificado el asunto, se establecía un

debate de cinco minutos de duración en el que cada miembro grupal defendía su propia opinión. De la misma forma que en los grupos experimentales, una vez finalizado el tiempo, se les solicitaba que reflexionaran sobre lo que habían sentido y pensado, y sobre las dificultades encontradas, finalizando la actividad con un breve debate en el que participaba el investigador.

Después de que cada grupo (experimentales y control) finalizaba la actividad descrita, se invitaba a los participantes a pasar a una sala de informática donde cumplimentaban los instrumentos de medida en el mismo orden en que se había hecho en los dos estudios anteriores.

Resultados

Antes de acometer los análisis críticos dirigidos a la verificación de las hipótesis, se comprobó la consistencia interna de los instrumentos diseñados *ad hoc*, obteniendo en todos los estudios coeficientes alpha de Cronbach que resultaron muy satisfactorios en el IAT de estereotipia implícita ($\alpha_{E1} = .95$; $\alpha_{E2} = .96$; $\alpha_{E3} = .92$), el IAT de prejuicio implícito ($\alpha_{E1} = .93$; $\alpha_{E2} = .96$; $\alpha_{E3} = .90$), el IAT de autoestima implícita ($\alpha_{E1} = .93$; $\alpha_{E2} = .95$; $\alpha_{E3} = .88$) y la prueba de empatía ($\alpha_{E1} = .89$; $\alpha_{E2} = .87$; $\alpha_{E3} = .90$). No obstante, el valor de alpha no superó en ninguno de los estudios el umbral de 0,70 en las medidas de pertenencia (primera escala de Autocategorización) ($\alpha_{E1} = .082$; $\alpha_{E2} = .35$; $\alpha_{E3} = .14$), tipicidad (segunda escala de Autocategorización) ($\alpha_{E1} = .68$; $\alpha_{E2} = .51$; $\alpha_{E3} = .57$) y atribución ($\alpha_{E1} = .55$; $\alpha_{E2} = .61$; $\alpha_{E3} = .17$), lo que excluyó la posibilidad de utilizar los datos correspondientes en los análisis.

Las puntuaciones individuales en las variables de extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, empatía y autoestima explícita se obtuvieron promediando las puntuaciones en sus respectivos ítems. En el caso de los valores, se calculó la puntuación media para cada uno de los diez valores del Cuestionario de Schwartz (autodirección, poder, universalismo, benevolencia, logro, seguridad, estimulación, conformidad,

tradición y hedonismo). Por último, la puntuación en las tres medidas implícitas fue estandarizada (D), y para su cálculo se siguió el algoritmo de Greenwald, Nosek y Banaji (2003).

En relación con la primera hipótesis formulada se encontró, a diferencia de lo esperado, que la toma de perspectiva no distanció a los grupos experimentales de los de control en ninguno de los estudios en relación con la estereotipia y el prejuicio implícitos. Es decir, la toma de perspectiva clásica en su primera variante (estudio 1) no fue efectiva en la reducción de la estereotipia implícita, $t(106) = .57, p = .57$, ni del prejuicio implícito, $t(106) = -.10, p = .92$; como tampoco lo fue la segunda variante clásica (estudio 2) en el caso de la estereotipia implícita, $t(66) = 1.13, p = .26$, ni del prejuicio implícito, $t(66) = -1.07, p = .29$. Lo mismo sucedió en relación con la toma de perspectiva en su modalidad de *role playing* (estudio 3): no se encontraron diferencias significativas entre los tres grupos en las puntuaciones de estereotipia implícita, $F(2, 75) = 0.06, p = .943$, ni de prejuicio implícito, $F(2, 75) = 2.80, p = .067$. En el caso del prejuicio explícito ya se anticipó que la deseabilidad social y el motivo de autopresentación podrían condicionar en buena medida las respuestas. En efecto, este pudo ser el caso, ya que las medias fueron bajas en todos los estudios, tanto en los grupos de control ($M_{E1} = 2.20$; $M_{E2} = 2.62$; $M_{E3} = 3.04$) como en los experimentales ($M_{E1} = 2.11$; $M_{E2} = 2.63$; $M_{E3ex1} = 2.73$; M_{E3ex2}

$= 2.75$), no siendo posible, por tanto, rechazar la hipótesis nula en el estudio 1, $t(106) = .59, p = .56$, ni en el estudio 2, $t(66) = .056, p = .96$, ni en el estudio 3, $F(2, 75) = .554, p = .577$.

La segunda hipótesis predecía que diversas variables modularían los efectos de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio implícitos. Esta expectativa, en definitiva, estaba anticipando el hallazgo de efectos debidos a la interacción entre la toma de perspectiva y variables potencialmente moduladoras (género, edad, posicionamiento político, espiritualidad, extraversión, apertura a la experiencia, amabilidad, autoestima explícita e implícita, empatía y valores de apertura al cambio [estimulación y autodirección en la clasificación de Schwartz, 1994] y autotrascendencia [universalismo y benevolencia en la clasificación de Schwartz, 1994]) sobre el sesgo intergrupal implícito. Para la verificación de la interacción se dicotomizaron o, si lo permitía el número de participantes de los subgrupos que se cruzaban en las comparaciones de los ANOVAs factoriales, se tricotomizaron las distribuciones de datos correspondientes a las variables potencialmente moduladoras, y estas se introdujeron en ANOVAs de dos factores intergrupo (el otro factor correspondía a la toma de perspectiva, con dos niveles en los dos primeros estudios [experimental vs. control] y tres niveles en el estudio 3 [experimental 1 vs. experimental 2 vs. control]). Dado el número de variables, la presentación de los resultados queda restringida a los efectos que alcanzaron significación estadística.

TABLA 1. Efectos debidos a la interacción que alcanzaron significación estadística en los ANOVAs de dos factores intergrupo a los que se sometieron la estereotipia y el prejuicio implícitos

Estudio	Moderadores que interactúan con la variable independiente (toma de perspectiva)	Estereotipia implícita		Prejuicio implícito	
		F (g.l.)	$p(\eta_p^2)$	F (g.l.)	$p(\eta_p^2)$
1	Conformidad			4.58 (1, 104)	.035 (.042)
2	Empatía	4.687 (2, 62)	.013 (.131)		
2	Extraversión	5.307 (2, 62)	.007 (.146)		
3	Empatía			4.443 (2, 72)	.015 (.110)

Pues bien, como se observa en la tabla 1, en el primer estudio, el ANOVA de 2 (conformidad baja vs. conformidad alta) x 2 (experimental vs. control) arrojó efectos significativos debido a la interacción de la toma de perspectiva y el valor de conformidad sobre el prejuicio implícito. El análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni) únicamente arrojó una diferencia tendencialmente significativa entre el grupo experimental y el de control en el subgrupo de conformidad baja, $F(1, 104) = 2.90, p = .092, \eta_p^2 = .027$, actuando la toma de perspectiva de manera contraproducente ($M_{D_{exper}} = .51; M_{D_{control}} = .37$). Es decir, en los participantes que puntúan bajo en conformidad (i.e., en aquellos que no conceden importancia a la limitación de la propia conducta con el fin de no romper las normas sociales), el hecho de asumir la perspectiva ajena podría elevar su nivel de prejuicio implícito, si bien se trata de un resultado que se formula con mucha cautela dadas las limitaciones del nivel de significación y del tamaño del efecto. No obstante, se señala como tendencia porque en el análisis de regresión del que se informará posteriormente vuelve a aparecer como efecto que alcanza significación por debajo del umbral convencional de error ($p < .05$).

En el estudio 2 se encontró interacción en el ANOVA de 3 (empatía baja vs. empatía media vs. empatía alta) x 2 (experimental vs. control), siendo la estereotipia implícita la variable dependiente, y también se verificó la interacción en el ANOVA de 3 (extraversión baja vs. extraversión media vs. extraversión alta) x 2 (experimental vs. control), tomando asimismo la estereotipia implícita como variable dependiente. En el análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni) se comprobó, por una parte, que la toma de perspectiva fue efectiva en la reducción de la estereotipia entre los participantes más empáticos, $F(1, 62) = 7.08, p = .010, \eta_p^2 = .103$ ($M_{D_{exper}} = -.10; M_{D_{control}} = .35$), pero no entre los menos empáticos, $F(1, 62) = 1.17, p = .283$ ($M_{D_{exper}} = .14; M_{D_{control}} = .32$), ni entre los de empatía media, $F(1, 62) = 2.63, p = .110$ ($M_{D_{exper}} = .28; M_{D_{control}} = .01$). Por otra

parte, la toma de perspectiva se demostró como una estrategia significativamente eficaz en la reducción de la estereotipia de los participantes con una puntuación intermedia en extraversión, $F(1, 62) = 4.67, p = .035, \eta_p^2 = .070$ ($M_{D_{exper}} = -.06; M_{D_{control}} = .39$). Entre los participantes más extravertidos, sin embargo, la estrategia evaluada tendió a elevar su nivel de estereotipia implícita, $F(1, 62) = 3.98, p = .050, \eta_p^2 = .060$ ($M_{D_{exper}} = .27; M_{D_{control}} = -.07$) (se formula esta afirmación en un sentido tendencial porque el error se situó exactamente en el umbral de significación, no por debajo de él).

Por último, en la tabla 1 se observa que en el estudio 3 se comprobó la existencia de un efecto debido a la interacción en el ANOVA de 2 (empatía baja vs. empatía alta) x 3 (experimental 1 vs. experimental 2 vs. control), siendo el prejuicio implícito la variable dependiente. El análisis de los efectos simples (ajuste de Bonferroni) arrojó un efecto significativo de la segunda modalidad de *role playing* descrita (adopción de la perspectiva opuesta sobre un asunto polémico de debate) entre los participantes más empáticos, $F(2,72) = 7.55, p = .001, \eta_p^2 = .173$, pero no entre los menos empáticos, $F(2,72) = 0.09, p = .909$. Las comparaciones por pares (ajuste de Bonferroni) revelaron que, en el grupo de elevada empatía (puntuaciones por encima de la mediana), resultaron significativas las diferencias entre el grupo control y el segundo de *role playing*, $p = .003$, así como entre ambos grupos experimentales, $p = .004$ ($M_{D_{exper1}} = .55; M_{D_{exper2}} = .08; M_{D_{control}} = .52$). Se decidió corroborar estos resultados mediante análisis de regresión por mínimos cuadrados ordinarios, de tal forma que esta técnica aportara validez convergente a los análisis de varianza. De hecho, la regresión múltiple puede ser una técnica más eficiente que el ANOVA para demostrar efectos moduladores (Hayes, 2005). El nuevo análisis de moderación se llevó a cabo con MODPROBE, un recurso informático para SPSS (y SAS) desarrollado por Hayes and Matthes (2009) para verificar interacciones de un grado de libertad en análisis de

TABLA 2. Efectos de regresión OLS debidos a la interacción entre la toma de perspectiva (variable predictora) y la conformidad y la empatía, R^2 para el modelo completo e incremento en R^2 debido a la interacción

Estudio	Moderadores que interactúan con la variable predictora	Variable dependiente	<i>b</i>	Error típico	<i>t</i>	<i>p</i>	R^2 (cambio en R^2)	<i>F</i> (g.l.) (<i>F</i> para el cambio)	<i>p</i> (<i>p</i> para el cambio)
1	Conformidad	Prejuicio implícito	-.112	.048	-2.328	.022	.052 (.049)	1.903 (3, 104) (5.419)	.134 (.022)
2	Empatía	Estereotipia implícita	-.280	.117	-2.398	.019	.124 (.079)	3.019 (3, 64) (5.753)	.036 (.019)
3	Empatía (RP2)	Prejuicio implícito	-.272	.130	-2.089	.040	.096 (.053)	2.606 (3, 74) (4.362)	.058 (.040)

regresión por mínimos cuadrados ordinarios (OLS) y regresión logística. La tabla 2 muestra los efectos significativos de regresión debidos a la interacción entre la variable predictora (toma de perspectiva) y los moderadores cuya interacción con la primera había sido verificada en los ANOVAs, salvo la extraversión, que no se confirmó como variable reguladora entre la toma de perspectiva y la estereotipia implícita, $b = .26$, $t = 1.06$, $p = .293$ (se informa sobre los coeficientes de regresión no estandarizados siguiendo la recomendación de Hayes (2005; Hayes y Matthes, 2009). Para el análisis del estudio 3, la variable predictora se desglosó en dos, ya que constaba de tres categorías. Así, cada una de las dos modalidades de *role playing* pasó a constituir una variable. De manera coherente con el resultado hallado en el análisis de los efectos simples que sucedió al ANOVA, el coeficiente de regresión no alcanzó significación en la primera de las modalidades (adopción de la perspectiva de miembros exgrupales), $b = .11$, $t = 0.73$, $p = .467$, mientras que en la segunda (adopción de la perspectiva opuesta sobre un asunto polémico de debate), que es la que se muestra en la tabla, sí lo hizo.

Con el objeto de caracterizar las interacciones que se documentan en la tabla 2, en cada caso

se computaron con MODPROBE los efectos condicionales del predictor focal en tres valores diferentes de la variable moduladora (la media, y una desviación típica por debajo y por encima de la media). Al hacer esto se verificó que la toma de perspectiva incrementó el prejuicio implícito entre quienes puntuaban bajo en conformidad, $b = .17$, $t(104) = 2.03$, $p = .045$ ($M_{Dexper} = .57$; $M_{Dcontrol} = .39$), pero lo redujo entre los participantes muy empáticos, $b = -.69$, $t(74) = -3.48$, $p = .001$ ($M_{Dexper2} = -.05$; $M_{Dexper1-control} = .64$). Asimismo se redujo la estereotipia implícita entre quienes puntuaban alto en empatía $b = -.47$, $t(64) = -2.99$, $p = .004$ ($M_{Dexper} = -.13$; $M_{Dcontrol} = .34$).

Por último, se utilizó la técnica de Johnson-Neyman para identificar el rango de valores de los moderadores en el que el predictor tenía un efecto significativo ($p < .05$). Los resultados mostraron que la toma de perspectiva predijo el prejuicio implícito de los participantes que puntuaban por debajo de 1.89 en conformidad ($M_{conf} = 3.52$, $DT = 1.49$), y por encima de 4.85 en empatía ($M_{emp} = 4.83$, $DT = .81$). Por otra parte, la intervención predijo la estereotipia implícita de quienes puntuaban por encima de 4.36 en empatía ($M_{emp} = 4.31$, $DT = .96$).

Discusión

Globalmente, los resultados obtenidos no confirman las hipótesis planteadas, de tal forma que, en términos generales, la toma de perspectiva no parece ser una estrategia tan potente en relación con la reducción de la estereotipia y el prejuicio como se ha sugerido en la literatura previa (Galinsky y Ku, 2004; Galinsky *et al.*, 2005, 2008; Shih *et al.*, 2009; Vescio *et al.*, 2003). En nuestros estudios, no se ha encontrado un efecto directo de las modalidades de toma de perspectiva evaluadas sobre el sesgo intergrupal, ni tampoco se han confirmado la mayoría de las modulaciones previstas. En general, las variables que predicen directamente el sesgo intergrupal no han resultado ser tan buenas en su función de moderación o modulación de la efectividad de la toma de perspectiva sobre la estereotipia y el prejuicio.

Este escenario es compatible con otro mucho más optimista, también derivado de los resultados hallados. Dejando de lado el efecto modulador paradójico de la conformidad, que es escasamente explicable desde el marco teórico, una variable afectiva —la empatía— moderó la influencia de la variable independiente sobre las dependientes, y lo hizo de manera estable: tanto la manipulación clásica de toma de perspectiva como la de *role playing* fueron capaces de reducir el sesgo intergrupal en aquellos participantes caracterizados por elevados niveles de empatía. Si tomamos el rango de valores de este moderador en el que la toma de perspectiva resultó eficaz (técnica de Johnson-Neyman) y acudimos a la distribución de datos, el 51,5% de los participantes puntuaron por encima de 4,36 en empatía en el estudio 2, mientras que el 52,6% obtuvieron una puntuación superior a 4,85 en esta misma variable en el estudio 3. Esto implica que aproximadamente la mitad de los participantes de ambas muestras se vieron beneficiados por la estrategia evaluada.

La funcionalidad de la empatía podría estar indicando que la mera aproximación cognitiva

entre el yo y otras personas de colectivos socio-culturales diferentes al de pertenencia no basta para reducir las representaciones estereotipadas y las evaluaciones prejuiciosas, sino que también debe producirse un acercamiento afectivo, de tal manera que, cuando esto sucede, la toma de perspectiva se ve potenciada. Adicionalmente, la empatía también podría actuar mediacionalmente, según verificaron Theresa Vescio y sus colaboradores (2003) o Margaret Shih y sus colegas (2009), pero previamente los participantes deben caracterizarse ya por la competencia para sentir como el otro diferente siente, y este es el hallazgo principal de la investigación propia. Se refuerza, por tanto, la consideración de la empatía en la investigación evaluativa sobre la utilidad de la toma de perspectiva en relación con la estereotipia y el prejuicio.

Los estudios sobre los que se ha informado han contado con limitaciones relacionadas con la calidad de algunos de los instrumentos, cuyos datos hubo que descartar para los análisis. En futuros trabajos habrá que cualificar previamente las técnicas de recogida de datos diseñadas *ad hoc*, de tal forma que la medida pueda rentabilizarse posteriormente en relación con los análisis comprobatorios de las hipótesis.

Otra limitación que es muy común en los estudios cognitivo-sociales sobre reducción del sesgo intergrupal se refiere a la ausencia de variables culturales, lo que podría explicar parcialmente las diferencias halladas entre nuestros resultados y las evidencias recogidas en muestras norteamericanas. De hecho, los problemas de validez externa en la investigación sobre reducción del prejuicio son, desafortunadamente, frecuentes (Paluck y Green, 2009), y una de las vías para atajarlos es la incorporación de factores culturales (Fiske, Harris, Lee y Russell, 2009). Al fin y al cabo, los contextos socioculturales inciden en cómo se desarrollan los estereotipos y los prejuicios (Teichman y Bar-Tal, 2008), luego también pueden determinar cómo el sesgo puede ser erradicado o, al menos, cómo puede hacerse factible su control

(Pedersen, Walker y Wise, 2005). Habrá que acometer, por consiguiente, el análisis de la transculturalidad de las estrategias de reducción de la estereotipia y el prejuicio (e.g., la toma de perspectiva), siendo esta una de las líneas más prometedoras de la investigación futura sobre el sesgo intergrupar.

Implicaciones pedagógicas

La breve discusión de los resultados que acaba de presentarse alcanza su colofón con la reseña de las implicaciones pedagógicas de los mismos. La primera de todas ellas hace referencia a la misma existencia de moduladores, en el sentido de que estos sugieren la conveniencia de arbitrar criterios de selección de los profesionales de la educación que deseen participar en programas formativos en competencias interculturales, y esto debe ser así porque no todos ellos se verán beneficiados por las actuaciones de formación, e incluso, en algunos, los efectos pueden ser contraproducentes tal como se ha comprobado en el caso de la interacción de la toma de perspectiva clásica con la conformidad (estudio 1). La eficiencia deseable en la puesta en marcha de actuaciones formativas requiere que se maximice el nivel competencial que cada participante pueda alcanzar al finalizar su proceso de formación, por lo que la selección inicial, fundamentada empíricamente, tiene mucho sentido en la fase preformativa.

En relación con la conclusión relacionada con la potencialidad de la empatía, se desprende la necesidad de desarrollar un entrenamiento enfocado a fortalecer esta capacidad emocional para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas, también definida por Gardner como inteligencia interpersonal (véase revisión de Brackett, Rivers y Salovey, 2011). Si adicionalmente se considera que la empatía es apoyada tanto desde las ciencias sociales en general (Stephan y Finlay, 1999) como desde la pedagogía intercultural (Banks, 1996; Vargas Peña, 2007) como capacidad clave cuando se desarrollan programas de educación

intercultural, así como de formación de profesorado en competencias interculturales (Magos, 2007; Woodward-Young, 2008), se hace aún más necesario robustecer la fundamentación empírica de la contribución de este factor afectivo en estos ámbitos.

En virtud de este mismo principio de eficiencia que se ha defendido en la formulación de las dos primeras implicaciones de los resultados, y considerando la utilidad modulada de dos manipulaciones de toma de perspectiva diferentes sobre las diferentes dimensiones del sesgo intergrupar, se sugeriría la articulación de programas formativos diversificados en cuanto a las modalidades estratégicas dirigidas al desarrollo de una misma competencia. Esta misma idea ha sido evidenciada cuando hemos tratado de verificar la incidencia de la toma de perspectiva sobre la reducción del sesgo en población mayor (Álvarez *et al.*, 2011). En definitiva, el sesgo intergrupar tendría diversos componentes, y no todos ellos, ni tampoco todos los participantes, se ven afectados por el mismo tipo de actividades formativas, lo que implica que en el diseño de la formación orientada al control de la estereotipia y el prejuicio se deban contemplar actuaciones diversas. Este principio desbordaría la consideración de estrategias desarrolladas únicamente a partir de un mismo marco teórico, sino que ya existe literatura en la que se demuestra como buena la combinación de actuaciones derivadas de diferentes enfoques conceptuales, que incluso pueden llegar a interactuar entre sí, como lo hacen la toma de perspectiva y el contacto (Aberson y Haag, 2007; Galinsky y Moskowitz, 2000).

Además de estos principios de proceso, no debe descuidarse tampoco el contenido de las representaciones y evaluaciones que son objeto de control en la formación. A través de un estudio piloto, en nuestra investigación tuvimos conocimiento acerca de la extensión del estereotipo y el prejuicio sobre el colectivo marroquí en la población de referencia (estudiantes matriculados en titulaciones pedagógicas de dos universidades

españolas), de la misma forma que se sabe que el sesgo hacia los musulmanes en general se halla extendido en toda Europa (Strabac y Listhaug, 2008). Por este motivo, el grupo marroquí formó parte del contenido de las medidas y de tres de las cuatro manipulaciones evaluadas. Pero además, en la segunda intervención del tercer estudio se consideraron individualmente las actitudes en determinados ámbitos temáticos, y este hecho resultó eficaz para aproximar el yo al otro, lo que finalmente se tradujo en la reducción del prejuicio implícito sobre el colectivo marroquí en una parte considerable de los participantes. Es decir, en el contenido de la formación en este tipo de competencias interculturales resulta relevante no atender al proceso, como sugieren los científicos cognitivo-sociales, sino también al contenido, individualizando este en la medida de lo posible. Así lo predice, por ejemplo, el Modelo del Contenido del Estereotipo (Cuddy, Fiske y Glick, 2008; Cuddy *et al.*, 2009).

Si miramos más allá de los resultados de investigación sobre los que hemos informado en este artículo, la efectividad de la toma de perspectiva y de la empatía se podría ver ampliamente reforzada por la educación en valores, actitudes y metas socialmente deseables. Como constructo axiológico operativo, las metas, tanto si son inducidas situacionalmente como si ya se encuentran adecuadamente interiorizadas en los individuos, poseen un amplio potencial de inhibición de la activación de estereotipos y prejuicios, contribuyendo de un modo robusto a la competencia general autorreguladora. El programa de investigación de Gordon Moskowitz (véanse revisiones en Moskowitz, 2010; y Moskowitz y Li, 2010; y su último trabajo en Moskowitz y Li, 2011) y nuestra propia evidencia (Álvarez, 2005) así lo indican. En definitiva, resulta coherente que los valores afiliativos queden reforzados cuando el yo se acerca al otro e intenta comprenderlo, e incluso pensar y sentir como él o ella lo hace. Esta sugerencia sobre la introducción de valores, actitudes y metas, también de base empírica, completaría

un plan de formación que podría secuenciarse de la siguiente manera, supuesta ya la aplicación de los criterios de selección de los participantes a los que se ha hecho referencia anteriormente:

1. Las actividades formativas de la primera fase introducirían a los participantes en los procesos cognitivos (toma de perspectiva) y afectivos (empatía) de comprensión del otro estigmatizado, de aproximación a sus situaciones vitales y, finalmente, de identificación con él o ella y con su grupo de pertenencia, aprendiendo a ver el mundo desde su prisma.
2. A partir de la evaluación de los valores y actitudes sociales de los participantes (*e.g.*, igualdad, justicia social, solidaridad), se definirían los niveles competenciales de metas que se van a inducir en las actividades de la segunda fase. Esta inducción se puede hacer a través de dilemas morales, siguiendo el modelo teórico de Kohlberg (1984). Se trata de actividades que podrían solaparse con las de la primera fase.
3. Cuando los participantes ya hayan adquirido un cierto nivel competencial en hábitos de aproximación y hayan reforzado sus metas sociales (es decir, cuando saben hacia dónde quieren ir y cómo deben hacerlo), se iniciaría la introducción de actividades de contacto con miembros de los colectivos estigmatizados. A partir de este momento, se seguirían implementando ocasionalmente actividades de toma de perspectiva y de empatía, y de refuerzo de metas sociales.

Volviendo al déficit detectado por Paluck y Green (2009), lo que aún nos queda por evaluar sería el impacto global de un programa como el propuesto, haciéndolo en contextos naturales y con un diseño longitudinal, de tal modo que se pueda conocer la efectividad a medio y largo plazo de los logros obtenidos. Por ahora, lo que se ha hecho en este artículo es llegar al esbozo de una secuencia formativa a

partir de nuestros propios resultados y del marco teórico en el que se insertan. Naturalmente, este plan requiere de un desarrollo mayor antes de proceder a la evaluación ecológica longitudinal, luego ya tenemos aquí un doble reto, pedagógico e investigador, que permitirá fundamentar más

sólidamente una competencia intercultural clave que facilita a los profesionales de la educación pasar de sus representaciones del mundo social y de sus emociones en él a la acción socioeducativa en diversidad, equidad y justicia social.

Referencias bibliográficas

- ABERSON, C. L. y HAAG, S. C. (2007). Contact, perspective taking, and anxiety as predictors of stereotype endorsement, explicit attitudes, and implicit attitudes, *Group Processes and Intergroup Relations*, 10 (2), 179-201.
- AGUADO ODINA, M. T. (2006). *Educación intercultural. Necesidades de formación de profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.
- AGUINAGA ROUSTAN, J., ANDRÉU ABELA, J., CACHÓN RODRÍGUEZ, L., COMAS ARNAU, D., LÓPEZ BLASCO, A. y NAVARRETE MORENO, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- AKRAMI, N., EKEHAMMAR, B. y BERGH, R. (2011). Generalized Prejudice. Common and specific components, *Psychological Science*, 22 (1), 57-59.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2005). Las metas en la reducción del prejuicio automático: experimentando la discrepancia, *Psicothema*, 17 (1), 71-75.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, H. (2008). La investigación en educación intercultural, *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. y GONZÁLEZ MONJE, M. (2007). Marco y estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En J. L. Álvarez y L. Batanaz (eds.), *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, 155-174.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J. L.; PALMERO CÁMARA, M. C. y JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A. (2011). Prejudice reduction in university programs for older adults, *Educational Gerontology*, 37 (2), 164-190.
- AMODIO, D. M. y DEVINE, P. G. (2006). Stereotyping and evaluation of implicit race bias: Evidence for independent constructs and unique effects on behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 91 (4), 652-661.
- ARES RUIZ, S., y ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2004). Estudio exploratorio sobre representaciones estereotipadas en maestros y maestras en formación, *Encuentros en Psicología Social*, 1 (2), 280-286.
- AYUSTE GONZÁLEZ, A. y PAYÁ SÁNCHEZ, M. (2010). Prácticas cooperativas y redes de relación de las mujeres inmigrantes, *Bordón*, 62 (4), 37-49.
- BANKS, J. A. (ed.) (1996). *Multicultural education, transformative knowledge, and action*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- BLANCHARD GIMÉNEZ, M. (2011). Análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos al inicio y final de curso por el alumnado inmigrante en comparación con el alumnado autóctono, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 73-85.
- BOADO, H. C. (2011). Primary and Secondary effects in the explanation of disadvantage in education: The children of immigrant families in France, *British Journal of Sociology of Education*, 32 (3), 407-430.
- BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E. y SALOVEY, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success, *Social and Personality Psychology Compass*, 5 (1), 88-103.
- CUDDY, A. J. C.; FISKE, S. T. y GLICK, P. (2008). Warmth and competence as universal dimensions of social perception: The stereotype content model and the BIAS map, *Advances in Experimental Social Psychology*, 40, 61-149.
- CUDDY, A. J. C.; FISKE, S. T.; KWAN, V. S. Y.; DEMOULIN, S.; BOND, M. H.; ELLEMERS, M. et al. (2009). Stereotype content model across cultures: Towards universal similarities and some differences, *British Journal of Social Psychology*, 48 (1), 1-33.
- DIJKSTERHUIS, A. (2010). Automaticity and the unconscious. En S. Fiske; D. T. Gilbert y G. Lindzey (eds.), *Handbook of Social Psychology* (5ª ed., vol. 1). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 228-267.
- DOVIDIO, J. F. y GAERTNER, S. L. (2010). Intergroup bias. En S. Fiske; D. T. Gilbert y G. Lindzey (eds.), *Handbook of Social Psychology* (5ª ed., vol. 2). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 1084-1121.

- EKEHAMMAR, B. y AKRAMI, N. (2003). The relation between personality and prejudice: A variable- and a person-centered approach, *European Journal of Personality*, 17 (6), 449-464.
- EKEHAMMAR, B. y AKRAMI, N. (2007). Personality and Prejudice: From Big Five Personality Factors to Facets, *Journal of Personality*, 75 (5), 899-925.
- FISKE, S. T.; HARRIS, L. T.; LEE, T. L. y RUSSELL, A. M. (2009). The future of research on prejudice, stereotyping, and discrimination. En T. D. Nelson (ed), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. New York, NY, US: Psychology Press, 525-534.
- GAIRÍN SALLAN, J. (2011). La formación de profesores basada en competencias, *Bordón*, 63 (1), 93-108.
- GALINSKY, A. D. y KU, G. (2004). The effects of perspective-taking on prejudice: The moderating role of self-evaluation, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30 (5), 594-604.
- GALINSKY, A. D.; KU, G. y WANG, C. S. (2005). Perspective-taking and self-other overlap: Fostering social bonds and facilitating social coordination, *Group Processes and Intergroup Relations*, 8 (2), 109-124.
- GALINSKY, A. D. y MOSKOWITZ, G. B. (2000). Perspective-taking: Decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism, *Journal of Personality and Social Psychology*, 78 (4), 708-724.
- GALINSKY, A. D.; WANG, C. S. y KU, G. (2008). Perspective-takers behave more stereotypically, *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (2), 404-419.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J.; RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación, *Revista de Educación*, 345, pp. 23-60.
- GÓMEZ-BERROCAL, C., y NAVAS, M. (2000). Predictores del prejuicio manifiesto y sutil hacia los gitanos, *Revista de Psicología Social*, 15 (1), 3-30.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, H. (2011). *La toma de perspectiva en el control del sesgo intergrupal: Variables moduladoras de tipo individual y pautas pedagógicas*. Tesis Doctoral inédita, Universidad de Córdoba.
- GREENWALD, A. G., MCGHEE, D. E. y SCHWARTZ, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test, *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (6), 1464-1480.
- GREENWALD, A. G., NOSEK, B. A. y BANAJI, M. R. (2003). Understanding ans usin the Implicit Association Test: I. An improved scoring algorithm, *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 197-216.
- HAYES, A. F. (2005). *Statistical methods for communication science*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, A. F. y MATTHES, J. (2009). Computational procedures for probing interactions in OLS and logistic regression: SPSS and SAS implementations, *Behavior Research Methods*, 41 (3), 924-936.
- INZLICHT, M.; ARONSON, J. y MENDOZA-DENTON, R. (2009). On being the target of prejudice: Educational implications. En F. Butera (ed.), *Coping with minority status: Responses to exclusion and inclusion*. New York, NY: Cambridge University Press, 13-37.
- JACKSON L. M. (2011). *The psychology of prejudice: From attitudes to social action*. Washington, DC: American Psychological Association.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- MAGOS, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education, *Teaching and Teacher Education*, 23 (7), 1102-1112.
- MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE HERMIDA, O. (2001). *Informe Juventud en España 2000*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MEUNIER, M. (2011). Immigration and student achievement: Evidence from Switzerland, *Economics and Education Review*, 30 (1), 16-38.
- MITCHELL, J. P.; MASON, M. F.; MACRAE, C. N. y BANAJI, M. R. (2006). Thinking about others: The neural substrates of social cognition. En J. T. Cacioppo; P. S. Visser y C. L. Pickett (eds.), *Social neuroscience. People thinking about thinking people*. Cambridge, MA: Instituto Tecnológico de Massachusetts, 63-82.
- MOSKOWITZ, G. B. (2010). On the control over stereotype activation and stereotype inhibition, *Social and Personality Psychology Compass*, 4 (2), 140-158.
- MOSKOWITZ, G. B. y LI, P. (2010). Implicit control of stereotype activation. En R. R. Hasin; K. N. Ochsner e Y. Trope (eds.), *Self control in society, mind, and brain*. New York, NY: Oxford University Press, 354-374.
- MOSKOWITZ, G. B. y LI, P. (2011). Egalitarian goals trigger stereotype inhibition: A proactive form of stereotype control, *Journal of Experimental Social Psychology*, 47 (1), 103-116.
- PAGNI, P. A. (2010). Entre la formación escolar y la educación a lo largo de la vida: los modos del cuidado ético y del pensar la diferencia en la experiencia educativa, *Bordón*, 62 (3), 119-131.

- PALUCK, E. L. y GREEN, D. P. (2009). Prejudice reduction: What works? A review and assessment of research and practice, *Annual Review of Psychology*, 60, 339-367.
- PEDERSEN, A.; WALKER, I. y WISE, M. (2005). Talk does not cook rice: Beyond anti-racism rhetoric to strategies for social action, *American Psychologist*, 40 (1), 20-30.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2010). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y protección, *Educación XXI*, 13 (1), 101-123.
- SALES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SALES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R. (en prensa). La formación del profesorado para actuar ante situaciones de conflicto interreligioso. En J. L. Álvarez Castillo y M. A. Essomba Gelabert (eds.), *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.
- SANTOS REGO, M. A. (2009). Introducción. Explorando la sustantividad relacional entre la política y el compromiso social en educación. En M. A. Santos Rego (ed.), *Políticas educativas y compromiso social*. Barcelona: Octaedro, 13-22.
- SASSENBERG, K. y WIEBER, F. (2005). Don't ignore the other half: The impact of ingroup identification on implicit measures of prejudice. *European Journal of Social Psychology*, 35 (5), 621-632.
- SCHWARTZ, S. H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50 (4), 19-45.
- SHIH, M.; WANG, E.; BUCHER, A. T. y STOTZER, R. (2009). Perspective taking: Reducing prejudice towards general outgroups and specific individuals, *Group Processes & Intergroup Relations*, 12 (5), 565-577.
- SMITH, C. S. y HUNG, L.-C. (2008). Stereotype threat: Effects on education, *Social Psychology of Education*, 11 (3), 243-257.
- STEPHAN, W. G. y FINLAY, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations, *Journal of Social Issues*, 55 (4), 729-743.
- STRABAC, Z. y LISTHAUG, O. (2008). Anti-Muslim prejudice in Europe: A multilevel analysis of survey data from 30 countries, *Social Science Research*, 37 (1), 268-286.
- TAYLOR, V. J. y WALTON, G. M. (2011). Stereotype threat undermines academic learning, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (8), 1055-1067.
- TEICHMAN, Y. y BAR-TAL, D. (2008). Acquisition and development of a shared psychological intergroup repertoire in a context of an intractable conflict. En S. M. Quintana (ed.), *Handbook of race, racism, and the developing child*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 452-482.
- VARGAS PEÑA, J. M. (2007). La diferencia como valor: hacia la ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (2), 1-11.
- VESCIO, T. K.; SECHRIST, G. B. y PAOLUCCI, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attribution, *European Journal of Social Psychology*, 33 (4), 455-472.
- WOODWARD-YOUNG, P. A. (2008). A spot of otherness: Using the Dot Game to nurture intellectual empathy in future teachers, *Democracy & Education*, 17 (3), 51-53.

Fuentes electrónicas

- CONSEJO DE EUROPA (2003). *Declaración de los Ministros Europeos de Educación sobre la educación intercultural en el nuevo contexto europeo*. <http://www.coe.int/t/e/cultural_co-operation/education/standing_conferences/e.21stsessionsathens2003.asp#P7_407> [Fecha de consulta: 15/julio/2011]
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural «Vivir juntos con igual dignidad»* (ed. original inglesa de 2008) <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf> [Fecha de consulta: 15/julio/2011]
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 17, nº 4 <<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/6/6>> [Fecha de consulta: 18/julio/2011]
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural* <http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html> [Fecha de consulta: 15/julio/2011]
- UNESCO (2010). *Informe Mundial de la UNESCO «Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural»* <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf>> [Fecha de consulta: 15/julio/2011]

Abstract

Finding Evidence for Professional Educators' Training in Intercultural Competences: Perspective Taking

Innovation in the field of intercultural and inclusive education should be always supported by research, and this is particularly true in relation to the training of professional educators in intercultural competences. One of the key competences is the self-regulation or control over representations and evaluations about different sociocultural groups. This paper focuses on the assessment of one of the training strategies —perspective taking— that could be useful to achieve a good level in the competence, and discusses the pedagogical implications of results from three studies. After a section in which a theoretical justification is provided, studies are reported in the second part. Effectiveness of different interventions of perspective taking and the operation of some moderators influencing intergroup bias (stereotyping and prejudice) were evaluated using experimental designs and samples of education degrees students from the universities of Burgos y Córdoba. ANOVAs and ordinary least squares regression yielded no main or direct effects, but a few variables significantly moderated the relation between perspective taking and intergroup bias, mainly empathy. Discussion in the last part of the paper covers topics such as the selection of participants in training programs, the importance of empathy, the need to diversify strategies, the attention to representational content, and the convenience to foster values, attitudes and goals in training. Finally, all these elements are included in a proposal of a sequence of training activities.

Key words: *Teacher training, Intercultural competences, Intergroup bias, Perspective taking, Role playing.*

Résumé

Fondant la formation des éducateurs professionnels aux compétences interculturelles: La prise de vue

(Introduction) L'innovation dans le domaine de l'éducation interculturelle et inclusive doit s'appuyer sur la recherche, et cela doit être souligné encore plus quand il s'agit de fonder les stratégies de formation des éducateurs professionnels aux compétences interculturelles. Une des compétences clés est celle qui fait référence à l'autorégulation ou le control des représentations et des évaluations de divers groupes socioculturels. Eh bien, cet article met l'accent sur l'évaluation d'une stratégie de formation à cette compétence —la prise de vue—, et réfléchit sur les implications pédagogiques qui peuvent être tirées des résultats obtenus au long de trois études différents. Après une première section où la justification théorique est développée, la deuxième section informe sur les résultats des études réalisés. Cette section inclut la Méthode, sur la base de modèles expérimentaux à travers lesquels sont évaluées les différentes manipulations de prise de vue, aussi bien que les effets modulateurs de diverses variables sur le biais intergroupe (les stéréotypes et les préjugés) sur des échantillons d'élèves des diplômes pédagogiques faisant ces études aux universités de Burgos et de Cordoba. Les Résultats sont également résumés. Ils ont été obtenus par calcul de convergences d'ANOVAs et des régressions des moindres carrées ordinaires. Nous soulignons l'absence d'effets principaux ou directs, aussi bien que l'effectivité de quelques modulateurs, en particulier l'empathie. Dans la dernière partie de l'article nous présentons une Discussion des résultats et

nous identifions plusieurs implications pédagogiques relatives à la sélection des participants de ce type de programmes formatives, l'importance de l'empathie, la nécessité d'une diversification stratégique, l'attention au contenu représentationnel, et la convenance d'introduire le renforcement des valeurs, des attitudes et des objectives tout au long de la formation. Finalement, nous proposons une séquence de formation qui intègre tous ces éléments.

Mots clés: *Formation des enseignants, Compétences interculturels, Biais intergroupe, Prise de vue, Role playing.*

Perfil profesional de los autores

Hugo González González

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor sustituto interino en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Miembro del grupo de investigación «Educación, Sociedad y Diversidad» de la Junta de Andalucía, y colaborador del grupo de investigación «Formadesa» de la Universidad de Burgos. Su línea de investigación está referida al control del sesgo intergrupar (estereotipia, prejuicio y discriminación) y sus implicaciones en educación intercultural.

Correo electrónico de contacto: hugo.gonzalez@uco.es

José Luis Álvarez Castillo

Doctor en Ciencias de la Educación y profesor titular de universidad en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Director del Departamento de Educación y Coordinador del Programa de Doctorado en Educación por esta misma universidad. Coordinador del Grupo de Investigación «Educación, Diversidad y Sociedad» del Plan Andaluz de I+D+I de la Junta de Andalucía. Sus intereses investigadores están dirigidos a fundamentar empíricamente las estrategias de formación en competencias interculturales relacionadas con el control del sesgo intergrupar.

Correo electrónico de contacto: jlalvarez@uco.es

Gemma Fernández Caminero

Licenciada en Pedagogía y profesora sustituta interina en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Miembro del Grupo de Investigación «Educación, Diversidad y Sociedad» de la Junta de Andalucía. Su línea de investigación está referida a la predicción de las actitudes con las que el profesorado afronta la diversidad sociocultural de las aulas.

Correo electrónico de contacto: gemma.fernandez@uco.es