

# Empatía etnocultural en adolescentes

Alba Navarro Vidal

(MESOB) Especialidad de Orientación Educativa



MÁSTERES  
DE LA UAM  
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado



# Universidad Autónoma de Madrid

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO.

Especialidad Orientación Educativa

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**EMPATÍA ETNOCULTURAL EN ADOLESCENTES**

Autora: Alba Navarro Vidal

Tutor: Carlos Romero Rivas

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2021/2022

## Resumen

El objetivo principal de esta investigación ha sido explorar los niveles de empatía etnocultural en sus diferentes componentes (TPE, CEE, ADC, SEE) y analizar el impacto de las variables teoría de la mente, deseabilidad social, género y curso sobre la empatía etnocultural en una muestra de adolescentes. Los resultados del estudio mostraron que existen diferencias significativas entre los componentes que representan la dimensión cognitiva (TPE y CEE) de la empatía etnocultural y los componentes que representan la dimensión afectiva (ADC). Así como entre la dimensión afectiva (ADC) y la afectiva-comunicativa (SEE), siendo las puntuaciones más altas las obtenidas en la dimensión afectiva en ambos casos. Además, también pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en la empatía etnocultural en función del género, siendo las chicas las que puntuaron más alto. En base a la transformación educativa actual hacia modelos de educación intercultural que ayuden a desarrollar la competencia intercultural de los alumnos, estos resultados pueden ser de utilidad para el diseño de intervenciones educativas interculturales que ayuden a potenciar la empatía etnocultural en el alumnado adolescente.

*Palabras clave: educación intercultural, adolescencia, empatía etnocultural, competencia intercultural*

## Abstract

The main objective of this research has been to explore the levels of ethnocultural empathy in its different components (TPE, CEE, ADC, SEE) and to analyze the impact of the variable's theory of mind, social desirability, gender, and course on ethnocultural empathy in a sample of adolescents. The results of the study showed that there are significant differences between the components that represents the cognitive dimension (TPE and CEE) of ethnocultural empathy and components that represent the affective (ADC). As well as between the affective dimension (ADC) and the communicative-affective dimension (SEE), being the affective dimension the one with higher scores. In addition, they also revealed the existence of significant gender differences in favor of girls. Based on the current educational transformation towards models of intercultural education that help students to develop intercultural competence, these results can be useful for the design of educational intervention programs that help enhance ethnocultural empathy in adolescent students.

*Keywords: intercultural education, adolescence, ethnocultural empathy, intercultural competence*

## Índice de contenidos

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | Introducción .....  | 5  |
| 1.1.   | Justificación del Trabajo Final de Máster .....             | 8  |
| 2.     | Marco teórico .....   | 9  |
| 2.1.   | Empatía y Empatía etnocultural .....                        | 9  |
| 2.2.   | Diferencias de género en la empatía etnocultural .....      | 13 |
| 2.3.   | Desarrollo de la empatía y de la empatía etnocultural ..... | 14 |
| 2.4.   | Empatía y teoría de la mente .....                          | 15 |
| 2.5.   | Deseabilidad social y empatía etnocultural .....            | 16 |
| 4.     | Método .....  | 19 |
| 4.1.   | Participantes .....   | 19 |
| 4.2.   | Recogida de la información. ....                            | 20 |
| 4.2.1. | Variables sociodemográficas .....                           | 20 |
| 4.2.2. | Escala de Empatía Etnocultural .....                        | 20 |
| 4.2.4. | Escala de Deseabilidad Social .....                         | 21 |
| 4.3.   | Tratamiento de la información .....                         | 21 |
| 4.5.   | Consideraciones éticas .....                                | 23 |
| 5.     | Resultados .....  | 23 |
| 6.     | Discusión .....   | 28 |
| 6.2.   | Limitaciones .....  | 33 |
| 7.     | Referencias .....   | 36 |
| 8.     | Anexos .....  | 48 |
| 8.1.   | Anexo 1: Batería de cuestionarios aplicados. ....           | 48 |
| 8.2.   | Anexo 2: Formulario de consentimiento informado. ....       | 57 |

### **Índice de tablas y figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Componentes de la empatía etnocultural según Wang et al. (2003).....             | 13 |
| Tabla 1. Distribución de la muestra en función del género y el curso académico.....        | 19 |
| Tabla 2. Efectos intra-sujetos de la empatía etnocultural. ....                            | 25 |
| Tabla 3. Comparaciones post hoc de los diferentes componentes de empatía etnocultural. ... | 25 |
| Tabla 4. Efectos entre-sujetos de la empatía etnocultural.....                             | 26 |
| Tabla 5. Estadísticos descriptivos para la empatía etnocultural según el género. ....      | 27 |

## 1. Introducción

Una de las características inherentes de la sociedad contemporánea es la diversidad étnica, cultural y lingüística que presenta como resultado de la globalización y los movimientos migratorios (Bauman, 1999; Esteban Guitart et al. 2012; Micó-Cebrián y Cava, 2014; Micó-Cebrián, 2017; Solhuang y Osler, 2017). Aunque la convivencia entre miembros de diversas culturas y etnias ha existido siempre, el aumento de población de origen extranjero en las últimas décadas ha provocado que vivamos en ambientes cada vez más multiculturales que implican un importante reto social y educativo (Vilà, 2006; Grañeras y Parras, 2009; Micó-Cebrián, 2017; Guasp-Coll et al. 2021; Albiero et al. 2022).

España no se ha quedado al margen del fenómeno migratorio, llegando a ser en 2011 el segundo país de la Unión Europea con más población extranjera (Micó-Cebrián, 2017). Según datos provisionales del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2022), en España la población extranjera representa un 11,6 % de la población total. Este porcentaje ha ido creciendo a lo largo de los últimos 20 años, aunque desde 2008 se mantiene bastante estable. Entre los principales países de origen de estos inmigrantes se encuentran: Marruecos (16%), Rumanía (11,3%), Colombia (5,7%), Reino Unido (5,3%), Italia (5%), China (4,1%), Venezuela (3,8%) y Honduras (2,4%) (INE, 2022). Así mismo, este aumento diversidad cultural, en conjunto con la irrupción de discursos antinmigrantes en el panorama político español, ha abierto la puerta a un aumento de actitudes discriminatorias, xenófobas y racistas hacia la población extranjera tanto en la población general (Munaro, 2014; Rinken, 2019) como en los centros educativos (Calvo, 2008; Díaz-Aguado, 2008; Olmos, 2010).

Por tanto, el nuevo contexto social multicultural pone de manifiesto la necesidad de un cambio de paradigma educativo en las escuelas e institutos que ayude a contribuir a una mayor inclusión social y a una convivencia pacífica basada en el respeto, la tolerancia, el reconocimiento, la sensibilidad y la empatía hacia colectivos y personas pertenecientes a culturas, etnias y razas diferentes a la propia (Vilà, 2006; Grañeras y Parras, 2009; Micó-Cebrián, 2017). Este nuevo paradigma trata de reforzar el modelo de educación intercultural como herramienta clave para que los alumnos aprendan a convivir en una sociedad culturalmente diversa (Micó-Cebrián, 2017). Según Leiva Olivencia (2017) este modelo se basa en la valoración positiva de la diversidad cultural y va más allá de la presencia de estudiantes de origen inmigrante en las escuelas. Así mismo, el objetivo final de la educación intercultural es alcanzar un buen clima de convivencia, respeto y valoración de todos los

miembros de la comunidad educativa para que este pueda trasladarse a la población general (Leiva Olivencia, 2013).

Actualmente, este modelo de educación está apoyado por el marco normativo nacional e internacional. Por una parte, a nivel internacional, tanto la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001) como la Declaración de Incheon de Educación 2030 de la UNESCO (2016) remarcan la importancia de promover el respeto a la diversidad cultural a través de la adopción de una educación con perspectiva intercultural en los programas escolares. Por otra parte, a nivel nacional, la LOMLOE (2020) pone de manifiesto la importancia de la educación intercultural para promover la democracia, los derechos humanos, afianzar la ciudadanía mundial y facilitar el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad cultural, religiosa y lingüística de acuerdo con lo establecido en la Agenda 2030. También, el artículo 2 de la LOMLOE (2020) de los fines educativos señala la importancia de la formación en el respeto, la paz, la tolerancia y la pluralidad con el fin de reconocer la interculturalidad como un factor social enriquecedor que ayude a fomentar la convivencia democrática y lograr la cohesión social.

Así mismo, los beneficios de iniciar procesos educativos culturales en las escuelas e institutos son múltiples, entre los que destacan: 1) Favorece la interacción entre personas, grupos y colectivos culturalmente y étnicamente distintos; 2) Promueve el rechazo a cualquier tipo de discriminación, ya sea por motivos raciales o étnicos y facilita la equidad; 3) Proporciona un mayor entendimiento y comprensión de la diversidad cultural existente en los diferentes contextos sociales; y 4) Facilita la reflexión, toma de conciencia y el intercambio cultural y emocional (Aguado, 2004; Leiva Olivencia, 2017; Micó y Cebrián, 2017). Para lograr estos beneficios, es necesario la adquisición de competencias interculturales que permitan mejorar las habilidades de comunicación y habilidades sociales para poder prevenir malentendidos, actitudes prejuiciosas y conflictos escolares y sociales causados por las diferencias culturales y/o étnicas (Micó-Cebrián y Cava, 2014; Micó-Cebrián, 2017; Solhaug y Nørgaard, 2019). Entre estas competencias destaca la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), la cual se refiere a un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que permiten gestionar de manera eficaz y óptima las relaciones con personas de orígenes culturales y étnicos diferentes (Vilà, 2006).

Tal como plantea Vilà (2006) el período de enseñanza obligatoria es un momento clave para el desarrollo de estas competencias, ya que es en esta etapa cuando se configura la

identidad cultural, se desarrolla el sentido de justicia social y se conforman las actitudes y opiniones hacia los demás. Chen y Starosta (1996) proponen un modelo de competencia intercultural formado por tres dimensiones: la comportamental, referida a la adquisición de habilidades interculturales; la cognitiva, referida a la adquisición de conciencia cultural; y finalmente, la afectiva, referida a lograr una mayor sensibilidad hacia miembros de otras culturas. Sin embargo, diversos estudios han indicado la importancia de trabajar competencias interculturales de tipo emocional dentro de los procesos de educación intercultural, ya que ponen en valor lo común en las relaciones interpersonales entre personas con distinto origen o bagaje cultural para así mejorar las actitudes y la predisposición de los alumnos y profesores a mejorar la convivencia escolar y comunitaria y darle un nuevo sentido a la diversidad cultural (Leiva Olivencia, 2017). Por tanto, es necesario que los centros educativos pongan énfasis en trabajar las emociones y sentimientos producidos por el choque cultural provocado por la convivencia y el mantenimiento de relaciones interpersonales con personas de diferentes culturas tanto dentro como fuera de la escuela (Micó-Cebrián, 2017).

La empatía es considerada como una habilidad esencial dentro del componente afectivo de la CCI (Vilà, 2006), ya que esta ayuda a mejorar las relaciones sociales e interpersonales que caracterizan a una sociedad plural cultural, racial, lingüística y étnicamente hablando (Ridley y Lingle, 1996; Vescio et al., 2003). Así mismo, existe un nuevo concepto de empatía dentro del ámbito de las relaciones interculturales poco explorado en la literatura científica, referido como empatía etnocultural (Wang et al. 2003). Según Wang et al. (2003) ésta es la habilidad de empatizar con alguien perteneciente a un grupo etnocultural diferente al propio y ha sido explorada sobre todo en estudiantes de universidad, sin embargo, no se ha encontrado ningún estudio en adolescentes. Además, aunque existen evidencias científicas de intervenciones educativas dirigidas al desarrollo de toma de perspectiva y empatía hacia grupos discriminados que han resultado efectivas en la reducción de prejuicios, existe una falta de programas de intervención basados en evidencias científicas diseñados para adolescentes que promueva la empatía etnocultural (Albiero et al. 2022).

Por todo lo expuesto, resulta importante estudiar la empatía etnocultural en población adolescente, ya que resulta una forma prometedora de entendimiento tanto a nivel cognitivo como afectivo entre los diversos grupos culturales, étnicos y raciales existentes en la sociedad actual. Además, resulta útil para desarrollar la competencia intercultural en las aulas y asegurar que los adolescentes sean capaces de relacionarse de forma satisfactoria en favor de una buena

convivencia en un mundo plural y diverso (Micó-Cebrián, 2017), así como para reducir los conflictos interculturales e incrementar los niveles de tolerancia, apertura y respeto en sus relaciones interpersonales (Wang et al. 2003; Rasoal et al., 2011a).

### **1.1. Justificación del Trabajo Final de Máster**

La presente investigación se ha llevado a cabo en el Colegio Patrocinio de San José de Madrid. Se trata de un colegio concertado-privado bilingüe de línea 4 localizado en el distrito de Tetuán, uno de los distritos con mayor porcentaje de población extranjera de la Comunidad de Madrid. Concretamente, este se sitúa en el barrio de Cuatro Caminos, una zona heterogénea, con una población de 34.817 habitantes de los cuales un 84,1% son de nacionalidad española y un 15,9% son inmigrantes, una proporción ligeramente superior a la de la ciudad de Madrid (15,8%). Así mismo, las nacionalidades de la población extranjera en el distrito son variadas, entre las cuales se destacan: Filipinas (15,97%), Paraguay (9,7%), Venezuela (6,7%), China (6,3%), República Dominicana (6,1%), Italia (5,1%) y Marruecos (4,1%) (Ayuntamiento de Madrid, 2022). Esta heterogeneidad social y cultural dentro del barrio contrasta con la homogeneidad del alumnado que acude al Colegio, ya que tal como se indica en el PEC (2021) una gran mayoría son españoles procedentes de familias del barrio. Estos datos son acordes a los del Ministerio de Educación y Formación Profesional que indican que la mayoría de alumnado extranjero se escolariza de forma mayoritaria en las escuelas públicas, siendo la proporción de 72,9% en las pública frente al 21,7% en las privadas-concertadas en la Comunidad de Madrid (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022).

Frente al contraste del contexto social del centro y el propio contexto escolar por lo que respecta la diversidad cultural y étnica que presentan, desde el Departamento de Orientación (formado por dos orientadoras), se consideró relevante explorar la empatía etnocultural del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) con el objetivo de contribuir a la elaboración de intervenciones educativas que se encuentren dentro del marco de la educación intercultural y que tengan como propósito el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, pensamiento crítico, y actitudes de respeto, apertura y sensibilidad hacia la diversidad cultura, étnica y lingüística. Además, dada la poca literatura científica respecto al constructo de empatía etnocultural y su relación con otras variables, esta investigación también pretende estudiar la influencia de la teoría de la mente, el género, el curso y la discapacidad social sobre la empatía etnocultural, para así poder diseñar un programa de intervención más

efectivo para llevarlo a cabo dentro de la acción tutorial que abarque los cuatro cursos de la E.S.O.

En definitiva, la educación intercultural en las escuelas no puede depender de la presencia o no de inmigrantes dentro ellas (Leiva Olivencia, 2017). Es por eso, que este estudio pretende servir como base para entender la empatía etnocultural como parte de la CCI que necesita trabajarse para que el alumnado adolescente, el cual se encuentra en una etapa del desarrollo psicosocial crucial, adquiera una actitud de apertura, sin prejuicios hacia la diversidad cultural, étnica y racial que conforman la sociedad actual con el fin último de crear una sociedad más igualitaria, equitativa, cooperante y dialogante.

Esta investigación se estructura en diferentes apartados descritos a continuación. En primer lugar, la primera parte se plantea el marco teórico de la investigación, en el cual se profundiza en el tema de la empatía y la empatía etnocultural, las diferencias existentes en función del género y de la edad y se explora la relación entre la empatía y la teoría de la mente y la empatía etnocultural y la deseabilidad social. En segundo lugar, en el apartado objetivos e hipótesis, después de la revisión de la literatura científica, se plantean los objetivos generales y específicos y las hipótesis de la investigación. En tercer lugar, el siguiente apartado está dedicado a la metodología del estudio, en el que se describe la muestra de participantes, los instrumentos utilizados, el procedimiento, los distintos tipos de análisis de datos realizados para alcanzar los objetivos de la investigación establecidos y contrastar las hipótesis planteadas y las directrices éticas seguidas. Después, en el apartado de resultados, se incluyen las tablas y explicaciones de los resultados significativos de la investigación según los objetivos y las hipótesis planteadas. Finalmente, en el último apartado, se presenta la discusión de los resultados obtenidos, las implicaciones teóricas y prácticas del estudio, así como las limitaciones, futuras líneas de investigación y las conclusiones del estudio.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Empatía y Empatía etnocultural**

La empatía se trata de una característica humana fundamental que facilita la interacción social (Ventura-León et al., 2019; Albiero et al. 2022), el comportamiento de ayuda y de solidaridad (Hoffman, 2002; Rasoal et al. 2011a). Esta ha sido definida desde múltiples disciplinas (filosofía, psicología, sociología), hecho que ha provocado que sea un término confuso dada la diversidad de definiciones conceptuales (Etxebarria, 2008; Ventura-León,

2019; Hall y Schwartz, 2019). Sin embargo, existe consenso en que se trata de una capacidad multidimensional formada por dos componentes: el cognitivo y el afectivo (Davis, 1996; Hoffman, 2002; Zabala et al. 2018; Ventura-León et al., 2019). Por un lado, el componente cognitivo o toma de perspectiva, hace referencia a la habilidad de comprender el estado emocional de otra persona. Por otro lado, el componente afectivo se trata de la capacidad de compartir y/o experimentar el sentimiento o emoción de la otra persona. Por tanto, la empatía se trata de una respuesta vicaria y congruente con la emoción que está sintiendo otra persona o grupo de personas, la cual está mediada por procesos cognitivos de comprensión de la situación y de toma de perspectiva de la otra persona (Hoffman 2002).

La adolescencia es una etapa crucial en el desarrollo psicosocial (Grañeras y Parras, 2009) en la que el establecimiento de habilidades socioemocionales como la empatía son esenciales, ya que facilitan las relaciones sociales y protegen de problemas de salud mental (Breil et al. 2021). Así mismo, la empatía se considera la base de la orientación prosocial, es por eso, que ha sido asociada de manera positiva al comportamiento prosocial en niños y adolescentes (Garaigordobil y García, 2006; Sánchez-Queija et al. 2006), así como a la conducta cooperativa (Garaigordobil y Megento, 2011). En cambio, se han encontrado relaciones negativas entre la empatía y conductas violentas como *bullying* y el *cyberbullying* (Van Noorden et al. 2015), actitudes antisociales (Garaigordobil, 2005) o comportamientos de agresión (Mestre et al. 2004;). Además, investigaciones recientes realizadas desde una perspectiva intercultural, han encontrado como la empatía se asocia de manera negativa con el prejuicio racial y étnico en adolescentes (Miklikowska, 2017), y positivamente con el respeto y la tolerancia a la diversidad (Mestre et al. 2004; Lozano y Etxebarria, 2007; Esteban-Guitart et al. 2012) y con la sensibilidad intercultural (Micó-Cebrián, 2017).

Por tanto, la empatía es un medio indispensable para la creación y el mantenimiento de relaciones interpersonales que se dan dentro de la sociedad multicultural y para la disminución de actitudes racistas y prejuicios hacia miembros de otros grupos étnicos y culturales (Ridley y Lingle, 1996; Wang et al., 2003; Micó-Cebrián, 2017; Albiero et al. 2022). Sin embargo, la empatía que se da dentro del ámbito de las relaciones interculturales se trata de un campo poco explorado en la literatura científica y ha sido referido de múltiples formas como son: empatía cultural (Ridley y Lingle, 1996), empatía etnocultural (Wang et al. 2003), empatía intercultural (González-González, 2015; Solhuang y Osler, 2017) y conciencia multicultural empática (Albiero et al. 2022).

Ridley y Lingle (1996) fueron los primeros en introducir el concepto de empatía cultural en la literatura científica. Estos investigadores tenían como propósito descubrir cómo funcionaba la empatía desde una perspectiva intercultural y propusieron un primer modelo de empatía cultural formado por tres procesos subordinados: el cognitivo, el emocional-afectivo y el comunicativo. En primer lugar, el proceso cognitivo, se trata de la capacidad de toma de perspectiva y diferenciación cultural de otros frente a la propia. En segundo lugar, el proceso emocional-afectivo, hace referencia a la respuesta vicaria de afecto y a la preocupación por la otra persona perteneciente a un grupo étnico y cultural diferente. En tercer lugar, el componente comunicativo, se describe como la expresión de pensamientos y sentimientos que revelan un sentimiento vicario emocional con personas de otras culturas a través de palabras o acciones. Así mismo, Wang et al. (2003), siguiendo este modelo, propusieron que la empatía etnocultural estaba formada por tres componentes equiparables: la empatía intelectual, la empatía emocional o afectiva y la empatía comunicativa.

La empatía etnocultural puede definirse como la capacidad de tomar la perspectiva y compartir indirectamente los sentimientos y emociones de miembros de grupos étnicos, culturales y raciales diferentes al propio (Wang et al. 2003). Se trata de una habilidad aprendida que permite que personas de diferentes grupos raciales y étnicos lleguen a un entendimiento mutuo (Aliverti y Karras, 2021), ya que facilita una buena comunicación y comprensión del otro. Sin embargo, ésta es más difícil de desarrollar que la empatía general, ya que requiere ponerse en el lugar y poder llegar a sentir lo que siente otra persona o grupo considerado como miembro del exogrupo, es decir, incluye la comprensión y la aceptación de la cultura del otro (González-González et al. 2015). Según Wang et al. (2003) existen tres rasgos que diferencian la empatía etnocultural de la empatía general. El primer aspecto, es la necesidad de considerar el contexto cultural del otro para interpretar y contextualizar su experiencia. El segundo aspecto, es la necesidad de control de las propias percepciones subjetivas que se expresan en forma de prejuicios hacia individuos o grupos de etnias y culturas diferentes a la propia. Por último, el tercer aspecto que distingue la empatía general de la etnocultural es que depende de la experiencia previa con la otra cultura.

Siguiendo el modelo de Ridley y Lingle (1996), Wang et al. (2003) crearon la Escala de Empatía Etnocultural (*Scale of Ethnocultural Empathy, SEE*) para poder medir la empatía etnocultural en adolescentes y adultos. No obstante, tras el análisis factorial encontraron que la

empatía etnocultural estaba formada por cuatro componentes en lugar de los tres propuestos por Ridley y Lingle (1996), los cuales se describen a continuación:

1. Sentimiento y expresión empática (empatía afectiva y comunicativa). Este componente hace referencia a la respuesta emocional que se experimenta cuando se observa o aprende sobre experiencias discriminatorias que sufren personas de un origen cultural o étnico distinto al propio (empatía afectiva). Además, también se refiere a la preocupación por expresar actitudes discriminatorias o prejuiciosas hacia miembros de otros grupos etnoculturales mediante palabras o acciones (empatía comunicativa).

2. Toma de perspectiva etnocultural (empatía intelectual). Se trata de un componente que alude a la comprensión de emociones y experiencias de personas procedentes de un contexto cultural y de una etnia diferente al de uno mismo tratando de adoptar su perspectiva al ver el mundo.

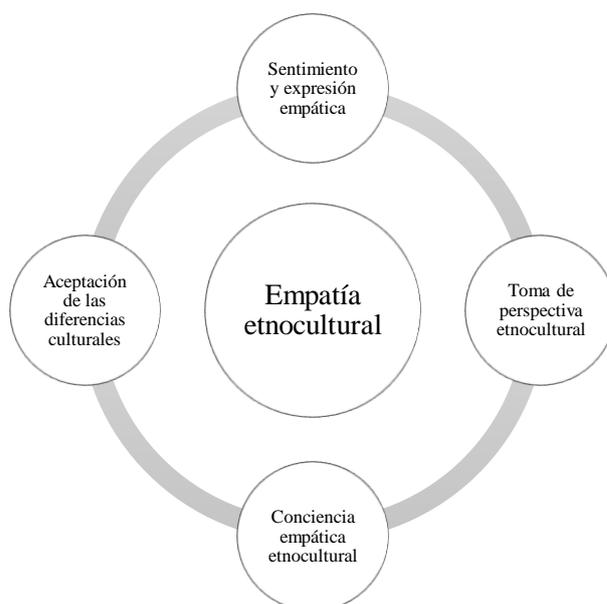
3. Conciencia empática etnocultural (empatía intelectual). Se refiere al conocimiento sobre las experiencias discriminatorias que sufren las personas de otras etnias, razas y culturas en diversos contextos sociales como son las escuelas, los medios de comunicación, los centros de salud... Se trata de aprender a diferencias tu contexto cultural del del otro.

4. Aceptación de las diferencias culturales (empatía afectiva). Este componente se enfoca a la aceptación y valoración de las normas culturales, tradiciones y costumbres de otros grupos étnicos y a la respuesta emocional ante discriminación que sufren a manos de personas que no aceptan estas diferencias.

Comparando los componentes de empatía etnocultural del modelo de Ridley y Lingle (1996) y los de Wang et al. (2003), se pueden observar algunas diferencias. Así mismo, el componente intelectual o cognitivo de Ridley y Lingle (1996) queda dividido en dos componentes en el modelo de Wang et al. (2003) los cuales son: toma de perspectiva empática y conciencia empática etnocultural. También, el componente afectivo, queda plasmado en el componente de sentimiento y expresión empáticas aceptación de las diferencias cultural, mientras que el comunicativo tan sólo se refleja en el componente de sentimientos y expresión empáticas. A continuación, en la Figura 1 se exponen los componentes de la empatía etnocultural según el modelo de Wang et al. (2003) en el que se ha basado el presente estudio.

## Figura 1

*Componentes de la empatía etnocultural según Wang et al. (2003)*



*Nota.* Elaboración propia a partir de Wang et al. (2003)

Además, los cuatro componentes de empatía etnocultural de Wang et al. (2003) han sido replicados en otros estudios posteriores (Rasoal et al. 2011b; Albiero y Matricardi, 2013; Albar et al. 2015). Tanto en el estudio de Rasoal et al. (2011b) como el de Albiero y Matricardi (2013) se validó la SEE en muestras de estudiantes universitarios y se encontraron correlaciones positivas entre la escala empatía etnocultural global y sus diferentes componentes, mostrando correlaciones moderadas y significativas en su gran mayoría. Sin embargo, no existe ninguna investigación hasta la fecha que haya explorado posibles diferencias entre los diferentes componentes de empatía etnocultural en adolescentes. Es por eso, que el presente estudio se plantea explorar posibles diferencias entre los diferentes componentes de empatía etnocultural.

### **2.2. Diferencias de género en la empatía etnocultural**

Múltiples estudios han encontrado diferencias en la empatía general en función del género, mostrando que las chicas obtienen puntuaciones significativamente superiores que los chicos (Mestre et al. 2004; Retuerto, 2004; Garaigordobil y García, 2006; Esteban-Guitart et al., 2012; Micó-Cebrián, 2014), especialmente en el componente afectivo (Retuerto, 2004;

Micó-Cebrián, 2014). Además, estudios como el de Eisenberg y Lennon (1983) han mostrado que el género es un predictor significativo de la empatía etnocultural.

Estas diferencias parecen replicarse en el caso de la empatía etnocultural. Por ejemplo, Wang et al. (2003) encontraron que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en empatía etnocultural que los hombres, salvo en la escala de toma de perspectiva etnocultural. De manera similar, Cuniff y Komarraju (2008) también encontraron que las mujeres reportaron tener mayores niveles de empatía etnocultural que los hombres. Además, Rasoal et al. (2011b) confirmaron estas diferencias y demostraron que el género era un predictor de la empatía etnocultural. No obstante, según la búsqueda realizada, no existen investigaciones que hayan estudiado las diferencias de género en empatía etnocultural en adolescentes. En consecuencia, este estudio pretende explorar si existen diferencias en empatía etnocultural en función del género en la muestra adolescentes del estudio.

### **2.3. Desarrollo de la empatía y de la empatía etnocultural**

En cuanto al desarrollo evolutivo de la respuesta empática, Decety (2010) plantea que este se trata de un proceso complejo que se perfecciona a medida que se avanza en el transcurso del desarrollo evolutivo y que involucra tanto un procesamiento *bottom-up* como un procesamiento *top-down*, el cual estaría asistido por otras funciones cognitivas como la Teoría de la Mente. Por un lado, el procesamiento *bottom-up* se trata de una capacidad automática e involuntaria de compartir las emociones de los demás. Por otro lado, el procesamiento *top-down* se trata de una capacidad de alto nivel cognitivo en que de modo consciente existe una evaluación cognitiva previa y una respuesta emocional posterior. Además, Decety y Michalska (2010) encontraron que las redes neuronales asociadas a la empatía están sujetas a procesos de maduración hasta la edad adulta. Este proceso de maduración cognitiva y de complejidad de la respuesta empática podría explicar que algunos estudios hayan encontrado niveles más altos de empatía en adolescentes que en niños (Litvack et al. 1997; Calvo et al. 2001; Zabala et al. 2018) y que otras investigaciones hayan demostrado un aumento de empatía desde la adolescencia a la juventud (Retuerto, 2004).

Por otro lado, no se han encontrado investigaciones científicas sobre el desarrollo evolutivo de la empatía etnocultural, no obstante, Wang et al. (2003) y Albiero y Matricardi (2013) plantean la necesidad de explorar si existen variaciones en la empatía etnocultural entre diferentes edades. Por consiguiente, el presente estudio pretende examinar si existen

diferencias en empatía etnocultural según el curso, entendiendo que existe una diferencia de edad entre cada curso escolar.

#### **2.4. Empatía y teoría de la mente**

La teoría de la mente (TdM), al igual que la empatía, juega un papel importante en la interacción social, ya que permiten predecir y explicar el comportamiento de los demás para así poder responder de forma adecuada y establecer buenas relaciones interpersonales (Maldonado y Barajas, 2018). Se trata de un término acuñado por Premack y Woodruff (1978) y definido como la habilidad cognitiva de atribuir o inferir estados internos mentales (pensamientos, creencias, intenciones, deseos y emociones) a otras personas. Al igual que en la empatía, los estudios neurocientíficos han encontrado que existen dos tipos de dimensiones de la TdM: la cognitiva y la afectiva (Maldonado y Barajas, 2018). Por una parte, la TdM cognitiva, se refiere a la habilidad de inferir o pensar acerca de pensamientos, creencias e intenciones de otros. Por otra parte, la TdM afectiva, hace referencia a pensar o inferir acerca de las emociones de los demás. Por tanto, la TdM funcionaría como un sistema anticipatorio de la conducta, ya que permitiría a las personas predecir el comportamiento de los demás para regular la propia conducta delante de situaciones sociales diversas (Alhucema, 2011).

De acuerdo con las definiciones de TdM y empatía, existe cierta confusión acerca de los límites conceptuales entre los dos constructos (Maldonado y Barajas, 2018). Altuna (2017) y Breil et al. (2021) plantean que la diferencia radica en que la TdM se refiere a la capacidad de intuir o atribuir lo que está pensando y/o sintiendo la otra persona (representación mental) y la empatía a la habilidad de sentir o compartir la emoción que está sintiendo otra persona o grupo de personas (compartir afecto). Por tanto, mientras que la empatía se refiere a un constructo más amplio que implica reconocer y experimentar una respuesta emocional de otra persona, la TdM representa un conjunto de habilidades que probablemente se requieran como requisito previo para desarrollar la empatía, especialmente, la dimensión cognitiva (Maldonado y Barajas, 2018; Andrews et al. 2021).

En cuanto a la relación entre la empatía y la TdM, esta ha sido bastante estudiada en niños y adolescentes. Por ejemplo, Zabala et al (2018) realizaron un estudio con niños y adolescentes con el objetivo de analizar la interacción entre la TdM y la empatía en diferentes etapas del desarrollo. Los resultados mostraron una correlación positiva entre empatía y teoría de la mente en niños, pero una correlación negativa entre empatía afectiva y TdM adolescentes.

De manera similar, Andrews et al. (2021) realizaron un estudio con preadolescentes y encontraron que la TdM afectiva era marginalmente significativa en la predicción de la respuesta empática, y la TdM cognitiva no era significativa. Por tanto, estos resultados indicarían que en la etapa de la adolescencia no existe complementariedad entre los procesos de TdM y de empatía afectiva, por lo que es probable que los dos procesos funcionen de manera independiente y no se requiera de la TdM para facilitar una respuesta empática afectiva. Sin embargo, esto contrasta con otros resultados que han encontrado que la TdM y la empatía están relacionados de manera positivas en preadolescentes (Lonigro et al. 2014; Espelage et al. 2020) y en adolescentes (Spenser et al. 2020).

En conjunto, la TdM se trata de una habilidad esencial para un buen funcionamiento social, cooperativo y un buen aprendizaje cultural, ya que su desarrollo permite el acercamiento, la interpretación y la interacción con otras personas (Zabala et al. 2018). Sin embargo, la investigación respecto a la relación entre la empatía y la TdM hasta la fecha no permite sacar conclusiones claras sobre la relación entre empatía y TdM en la adolescencia. Por otro lado, no se ha encontrado ningún estudio que explore el impacto de la TdM sobre la empatía etnocultural. En consecuencia, el presente estudio considera importante analizar la influencia de la TdM en la empatía etnocultural.

## **2.5. Deseabilidad social y empatía etnocultural**

La deseabilidad social se trata de una tendencia por mostrar una imagen favorable de uno mismo (Johnson y Fendrich, 2005) y es muy común a la hora de rellenar cuestionarios, escalas o autoinformes, especialmente cuando se cuestionan temas socialmente controvertidos o sensibles (King y Brunner, 2000). Así mismo, los participantes pueden presentarse de manera favorable para ajustarse a los valores socialmente aceptables o incluso autoengañarse y creer en la información que están dando, provocando así un sesgo de respuesta que puede llegar a invalidar los resultados (Van der Mortel, 2008).

Es por eso, que se han desarrollado y validado escalas para detectar la deseabilidad social y así poder minimizarla y corregirla y, en consecuencia, mejorar la validez de las investigaciones evitando que se creen relaciones falsas entre variables (Van der Mortel, 2008). Por ejemplo, Wang et al. (2003) utilizaron una escala de deseabilidad social para comprobar la validez de la escala de empatía etnocultural y encontraron una baja correlación entre las dos, respaldando así la validez de la empatía etnocultural como constructo único. Sin embargo,

debido a que el presente estudio está ligado a temas socialmente sensibles como la discriminación, el prejuicio o los estereotipos raciales, y que la adolescencia se trata de una etapa que se caracteriza por una alta sensibilidad a la evaluación social (Ledesma-Amaya et al. 2022), es probable que algunos palpitantes no respondan con sinceridad o que exageren sus respuestas. En consecuencia, este estudio pretende explorar la influencia de la deseabilidad social sobre la empatía etnocultural, ya que ésta podría estar afectando los resultados de la investigación.

### 3. Objetivos e hipótesis

En resumen, la investigación previa sugiere que la empatía se trata de una habilidad clave para un adecuado desarrollo psicosocial en adolescentes. Además, dentro del nuevo contexto intercultural en el que vivimos, surge la necesidad de que los alumnos desarrollen nuevas competencias interculturales como la competencia comunicativa intercultural, especialmente su dimensión afectiva. Dentro de esta dimensión, destaca la importancia de desarrollar la capacidad de empatía, especialmente un nuevo concepto de empatía nombrada por Wang et al. (2003) como empatía etnocultural. Ésta se trata de la habilidad para empatizar con personas de grupos etnoculturales diferentes al propio, la cual resulta esencial para mejorar las relaciones interpersonales características de una sociedad multicultural y prevenir actitudes discriminatorias y prejuiciosas contra grupos de personas de grupos etnoculturales distintos. Sin embargo, este es un campo poco explorado en la literatura científica, especialmente en adolescentes, por lo que resulta difícil el diseño de intervenciones educativas dirigidas a trabajar esta habilidad y, por consiguiente, a desarrollar la competencia intercultural en la etapa de educación secundaria. Además, poco se sabe de la influencia de otras variables como son la teoría de la mente, el género o el curso sobre la empatía etnocultural, hecho que podría contribuir tanto a un mejor diseño de intervenciones como a un mayor conocimiento sobre el tema.

Es por eso, que el **objetivo general** de esta investigación es explorar los niveles de empatía etnocultural en sus diferentes componentes (sentimiento y expresión empáticas, toma de perspectiva empática, aceptación de las diferencias culturales y conciencia empática etnocultural) y analizar el impacto de las variables género y curso, teoría de la mente y deseabilidad social sobre la empatía etnocultural en una muestra de adolescentes del colegio Patrocinio de San José.

Este objetivo general se concreta en los siguientes **objetivos específicos**. En primer lugar, explorar si existen diferencias entre los diferentes componentes de la empatía etnocultural. En segundo lugar, examinar el impacto de las variables de teoría de la mente y discapacidad social en la empatía etnocultural y sus diferentes componentes. En tercer lugar, analizar si existen diferencias de género en la variable de empatía etnocultural. Por último, analizar posibles diferencias en empatía etnocultural en función del curso de los participantes.

Por tanto, en relación con estos cuatro objetivos específicos y siguiendo la revisión de literatura realizada, se proponen las siguientes hipótesis de la investigación:

En primer lugar, en relación con el primer objetivo, no existen evidencias científicas previas que hayan explorado la diferencia entre los diferentes componentes de la empatía etnocultural por lo que no se plantea ninguna hipótesis de investigación al respecto.

En segundo lugar, en relación con el segundo objetivo referido impacto de la TdM y la discapacidad social sobre la empatía etnocultural, la revisión de la literatura es contradictoria. Aun así, se plantea que la TdM tendrá un impacto significativo sobre la empatía etnocultural (H1) y que la discapacidad social no tendrá un impacto significativo sobre la empatía etnocultural (H2).

En tercer lugar, en relación con el tercer objetivo de la investigación, la hipótesis que se plantea es que el género tendrá un impacto significativo sobre la empatía etnocultural y que las chicas obtendrán puntuaciones superiores en empatía etnocultural en comparación con los chicos (H3).

Por último, en relación con el último objetivo específico, la hipótesis propuesta de acuerdo con la literatura previa es que el curso tendrá una influencia significativa en la empatía etnocultural y que los alumnos de cursos superiores tendrán más empatía etnocultural que los de cursos inferiores (H4).

En conjunto, el fin último de esta investigación, es que pueda ser de utilidad para la elaboración de intervenciones educativas más efectivas que trabajen la empatía etnocultural y para así poder desarrollar la competencia comunicativa intercultural dentro del marco de la educación intercultural en un contexto escolar bastante homogéneo.

## 4. Método

### 4.1. Participantes

En el estudio participaron un total de 100 adolescentes estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) del Colegio Patrocinio de San José de Madrid con edades comprendidas entre los 12 y 17 años ( $M=14,25$ ;  $DT=1,32$ ). Del total de la muestra, un 46,0% se identificó con el sexo masculino, un 54,0% con el sexo femenino. Respecto a la distribución por curso académico de los participantes, el porcentaje de participación fue similar en los cuatro cursos de la E.S.O, siendo en 1º de la E.S.O de 24,0%, en 2º de la E.S.O. de 28,0%, en 3º de la E.S.O. de 22,0% y de 4º de la E.S.O. de 26,0%. Por tanto, la distribución del grupo de estudio en relación con las variables edad, sexo y curso académico fue equilibrada, tal como se aparece representado en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Distribución de la muestra en función de las variables sexo y curso académico*

| Curso  | Género  | Frecuencia (N) | Porcentaje (%) |
|--------|---------|----------------|----------------|
| 1º ESO | Mujeres | 11             | 45.8           |
|        | Hombres | 13             | 54.2           |
|        | Total   | 24             | 10.0           |
| 2º ESO | Mujeres | 15             | 53.6           |
|        | Hombres | 13             | 46.4           |
|        | Total   | 28             | 100.0          |
| 3º ESO | Mujeres | 11             | 50.0           |
|        | Hombres | 11             | 50.0           |
|        | Total   | 22             | 100.0          |
| 4º ESO | Mujeres | 15             | 42.3           |
|        | Hombres | 11             | 57.7           |
|        | Total   | 26             | 100.0          |

El tipo de muestreo utilizado en la investigación fue no probabilístico por conveniencia, ya que la muestra se obtuvo a partir de convenios establecidos con cada uno de los tutores de las clases por adecuación horaria.

## **4.2. Recogida de la información.**

La batería de instrumentos utilizados en este estudio (ver Anexo 1) fue elegida después de realizar una revisión bibliográfica de cuestionarios de tipo autoinforme validados científicamente sobre las variables del estudio: empatía etnocultural, teoría de la mente y deseabilidad social.

### *4.2.1. Variables sociodemográficas*

Los datos sociodemográficos de los participantes recogidos en la investigación fueron el género, la edad y el curso académico.

### *4.2.2. Escala de Empatía Etnocultural*

Para evaluar la variable empatía etnocultural se utilizó la Escala de Empatía Etnocultural (*Scale of Ethnocultural Empathy, SEE*; Wang et al., 2003) en su versión validada en población de estudiantes española (Albar et al. 2015). El objetivo de este instrumento es evaluar los sentimientos de empatía y sensibilidad que tienen los estudiantes hacia miembros de grupos raciales o étnicos distintos al propio. Se trata de una escala de tipo autoinforme formada por 31 ítems (12 ítems invertidos) los cuales generan una puntuación total de Empatía Etnocultural y cuatro puntuaciones correspondientes a cuatro subescalas: Sentimiento y Expresión Empática (SEE, 15 ítems), Toma de Perspectiva Empática (TPE, 7 ítems), Aceptación de las Diferencias Culturales (ADC, 5 ítems) y Conciencia Empática Etnocultural (CEE, 4 ítems). Los ítems de la escala están formulados de forma positiva y negativa para compensar algún posible sesgo de respuesta, por lo que los ítems puntuados negativamente se puntuaron inversamente. Las respuestas se evaluaron a través de una escala tipo Likert de 5 puntos distribuida de la siguiente manera: Totalmente de acuerdo (1), En desacuerdo (2), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (3), De acuerdo (4), Totalmente de acuerdo (5). Así mismo, puntuaciones más altas en la escala global y en cada una de las subescalas indican niveles más altos de sentimientos y sensibilidad empática hacia miembros de otros grupos raciales o étnicos diferentes al propio. La consistencia interna de la adaptación española del SEE (Albar et al.,

2015) obtuvo un alfa de Cronbach de 0,88 en la escala global de EE y unos valores de 0,86, 0,53, 0,69 y 0,70 en las escalas de SEE, TPE, ADC y CEE, respectivamente.

#### 4.2.3. *Test de las Miradas*

Se utilizó el Test de las Miradas (*Reading the Mind in the Eyes Task, RME*) creado por Baron-Cohen et al. (2001) para medir la habilidad de reconocer el estado mental de una persona a través de la expresión de la mirada (TdM). Esta prueba tiene versiones diferentes según la edad (niños/ adolescentes y adultos) que se diferencian por la cantidad y complejidad de las fotografías y las descripciones de algunas de las emociones (Zabala et al., 2018). Por eso, en este estudio se usó la versión en español de Munar Cárdenas (2012), la cual ha sido adaptada para niños de entre 11 y 13 años. Esta consta de 28 fotografías que muestran las miradas de rostros de mujeres y hombres y los participantes tienen que observar y reconocer las expresiones mentales a partir de 4 opciones de respuesta, las cuales describen cuatro posibles emociones y/o sentimientos de la mirada ocular (por ej. tranquilo, disgustado, sorprendido, entusiasmado). Cada respuesta correcta suma un punto, pudiendo conseguir un total de 28 puntos, por lo que puntuaciones más altas en el test indican una mayor habilidad de teoría de la mente. Por lo que respecta la confiabilidad de este test, los valores del alfa de Cronbach se mueven en un intervalo de entre 0,36 y 0,65 (Andrews et al., 2021).

#### 4.2.4. *Escala de Deseabilidad Social*

Para la evaluar la deseabilidad social se utilizó la versión adaptada al castellano y validada por Ferrando y Chico (2000) de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowe (1960) (*Social Desirability Scale, SDS*). La escala mide la tendencia de los participantes a dar una imagen favorable de sí mismos contiene y 33 ítems con formato de respuesta dicotómica de verdadero-falso. Sin embargo 1 de los ítems fue eliminado tras hacer una valoración *ad hoc* para adaptar la prueba a la edad de los participantes (“Antes de votar me informe detalladamente de la capacidad de todos los candidatos”). La fiabilidad de esta escala medida a través de los índices de consistencia interna oscilan entre 0,75 y 0,85 (Ferrando y Chico, 2000).

### 4.3. **Tratamiento de la información**

El análisis de datos se realizó usando el programa estadístico gratuito JASP (*JASP Team, 2022*).

Para obtener los resultados de la investigación y cumplir con los objetivos planteados se llevaron a cabo diferentes análisis de varianza. Por una parte, se realizó un ANOVA factorial de medidas repetidas para analizar la variabilidad de los diferentes componentes de empatía etnocultural (SEE, TPE, ADC y CEE) y así conocer si existen diferencias entre ellos. Por otro lado, se llevó a cabo un ANOVA factorial entre sujetos, en el que se analizó la empatía etnocultural como un todo en función del resto de variables (teoría de la mente, deseabilidad social, género y curso), para conocer el impacto de la teoría de la mente y la deseabilidad social sobre la empatía etnocultural, así como para saber si existen diferencias significativas en empatía etnocultural en función del género y el curso. Por tanto, se trató de un diseño factorial mixto 4 (Niveles de empatía etnocultural: Sentimiento y Expresión empática, Toma de Perspectiva Empática, Conciencia empática etnocultural, Aceptación de las diferencias culturales) x 2 (género: mujer/hombre) x 4 (Curso: 1ºESO, 2º ESO, 3ºESO, 4ºESO). Los tipos de empatía etnocultural se consideraron como variables intra-sujetos y el género y el curso se consideraron como variables entre-sujetos. Además, se añadieron la teoría de la mente y la deseabilidad social como co-variables del diseño factorial para ver si estas variables estaban modulando las respuestas del test de empatía etnocultural (foco principal de la investigación). Para explorar los efectos significativos o marginalmente significativos, se llevaron a cabo muestras de contraste post-hoc. Finalmente, también se realizaron los análisis descriptivos (media y desviación estándar) de las diferentes variables de la investigación, especialmente, en aquellos casos donde se hubieran encontrado efectos significativos.

Por otro lado, en los casos en que se violó el supuesto de esfericidad, los grados de libertad se corrigieron utilizando las correcciones de *Greenhouse-Geisser*. Además, se incluyó el índice de eta al cuadrado parcial ( $\eta^2_p$ ) para evaluar la magnitud o el tamaño del efecto del efecto, siendo considerados pequeños los valores cercanos a 0.01, medianos a 0.06 y grandes a 0.14.

#### **4.4. Procedimiento**

Después de enviar el consentimiento a los padres de los participantes, se acordó con la orientadora y los tutores el horario y las fechas para poder pasar el cuestionario a las cuatro clases elegidas durante finales del segundo trimestre del curso escolar 2021-2022, concretamente, a finales del mes de marzo y principios del mes de abril. Así mismo, la aplicación del cuestionario de tipo autoinforme en formato papel se llevó a cabo en cada una de las tutorías de forma colectiva en una única sesión de una hora. Al inicio de cada sesión, se

explicaba a los alumnos de cada clase en qué consistía la investigación de forma general y se les informaba de que su participación era voluntaria, totalmente anónima y confidencial. Ningún alumno de los presentes decidió no participar. Durante la aplicación, tanto la orientadora como la orientadora en prácticas estaban presentes y disponibles para responder cualquier pregunta de los participantes o explicar en detalle algún ítem que no hubiese quedado del todo claro. Después de la recogida de los cuestionarios, se preparó una presentación donde se explicaba de forma más detallada la investigación para evitar sesgos de respuesta, acompañada de una dinámica grupal para trabajar la diversidad intergrupal y una reflexión posterior.

#### **4.5. Consideraciones éticas**

En el estudio se siguieron todas las directrices éticas y legales respecto al desarrollo de investigaciones con seres humanos y la protección de datos. Así mismo, antes de las sesiones de tutoría, se les envió a través de la plataforma *Google Teams* el consentimiento informado a los padres en formato “opto ut” o también nombrado sistema de consentimiento pasivo (Reina y Oliva, 2015), en el cual se explicaba en qué consistía la investigación y se solicitaba el permiso para que su hijo/a pudiese participar en el estudio (ver Anexo 2). Siguiendo este formato de consentimiento informado, los padres sólo tenían que devolver la hoja firmada en caso de NO querer que su hijo participase en la investigación. También, previamente a repartir el cuestionario, se les explicaba en qué iba a consistir el estudio, el propósito, las partes que lo componían y su duración, haciendo hincapié en que la participación en el estudio era voluntaria y podían abandonarla en cualquier momento. Por otro lado, se respetó el anonimato y la confidencialidad en todo momento de la investigación.

### **5. Resultados**

En este apartado, se van a mostrar los resultados de la investigación atendiendo a los diferentes objetivos e hipótesis planteadas.

En primer lugar, en relación con el primer objetivo específico de la investigación referido a explorar si existen diferencias significativas entre los diferentes componentes de empatía etnocultural, se realizó un ANOVA de medidas repetidas para así analizar la variabilidad por cada cada componente de empatía etnocultural (ADC, SEE, TPE, CEE). Paralelamente, se realizó la prueba de Mauchly para comprobar si se seguía el supuesto de esfericidad. Los resultados de la prueba mostraron que se había violado el supuesto de

esfericidad,  $\chi^2(5) = 33.02$ ,  $p = <.05$ , por lo que los grados de libertad se corrigieron utilizando estimaciones de esfericidad de Greenhouse-Geisser ( $\epsilon = .847$ ) (resultados corregidos directamente en la tabla 2).

Como puede observarse en la tabla 2, se encontró un efecto principal significativo sobre la empatía etnocultural, con un tamaño del efecto medio  $F(2.467, 270) = 3.845$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.041$ . Así mismo, según los estadísticos descriptivos, el grado de empatía etnocultural fue mayor en el componente de aceptación de las diferencias culturales (ADC,  $M = 4.299$ ), seguido por el componente de sentimiento y expresiones empáticas (SEE,  $M = 3.847$ ), toma de perspectiva empática (TPE,  $M = 3.549$ ) y conciencia empática etnocultural (CEE,  $M = 3.781$ ). Además, para saber entre qué componentes había habido diferencias significativas, se efectuó una prueba de Bonferroni de comparaciones múltiples (post-hoc) (tabla 3). Se encontraron diferencias significativas entre los componentes de sentimientos y expresión empáticas (SEE) y el de toma de perspectiva empática (TPE) ( $p < .05$ ), junto con el de el de aceptación de las diferencias culturales (ADC) ( $p < 0.001$ ). Así mismo, los niveles de empatía etnocultural en la escala de SEE fueron más altas que en la de TPE con un tamaño del efecto pequeño-medio ( $d = 0.410$ ), pero más bajas que en la ADC con un tamaño del efecto medio-alto ( $d = -0.713$ ). También, se encontraron diferencias significativas entre los componentes de toma de perspectiva etnocultural (TPE) y el de aceptación de las diferencias culturales (ADC) ( $p < .001$ ), acompañado por el de conciencia empática etnocultural (CEE) ( $p < .05$ ). Estas diferencias fueron mayores en relación con el componente de ADC ( $d = -1.122$ ) que al de CEE ( $d = 0.326$ ), pero ambas puntuaciones fueron más altas que las del componente TPE. Finalmente, hubo diferencias significativas entre los componentes de aceptación de las diferencias culturales (ADC) y de conciencia empática etnocultural (CEE) ( $p < .001$ ), con un tamaño del efecto grande ( $d = 0.797$ ) y unas puntuaciones superiores en la escala de ADC.

En conjunto, estos resultados muestran diferencias significativas entre las diferentes dimensiones de empatía etnocultural, en especial entre la dimensión afectiva (representada por la subescala de ADC) y la cognitiva (representadas por las subescalas de TPE y CEE), siendo la dimensión afectiva la que recibió mayores puntuaciones. También, ponen de manifiesto una diferencia significativa, aunque menos acentuada entre la dimensión afectiva (representada por la subescala ADC) y la dimensión afectiva-comunicativa (representada por la subescala de SEE) de la empatía etnocultural, con puntuaciones más altas en la escala de ADC.

**Tabla 2.***Efectos intra-sujetos de la empatía etnocultural.*

| Casos               | Suma de cuadrados | gl    | Media cuadrática | F     | p       | $\eta^2_p$ |
|---------------------|-------------------|-------|------------------|-------|---------|------------|
| EE                  | 2.865             | 2.467 | 1.161            | 3.843 | 0.016** | 0.041      |
| EE x Género         | 0.770             | 2.467 | 0.312            | 1.033 | 0.369   | 0.011      |
| EE x Curso          | 2.650             | 7.400 | 0.358            | 1.185 | 0.311   | 0.038      |
| EE x TdM            | 1.150             | 2,467 | 0.383            | 1.543 | 0.204   | 0.017      |
| EE x DS             | 0.335             | 3     | 0.112            | 0.449 | 0.718   | 0.005      |
| EE x Curso x Género | 1.997             | 9     | 0.222            | 0.893 | 0.532   | 0.029      |
| Error               | 67.088            | 270   | 0.248            |       |         |            |

*Nota.* Tipo III de suma de cuadrados. EE=Empatía Etnocultural. \*\* $p < .01$

**Tabla 3.***Comparaciones post hoc de los diferentes componentes de empatía etnocultural.*

|     |     | Diferencia promedio | EE    | t       | d de Cohen | $p_{\text{bonf}}$ |
|-----|-----|---------------------|-------|---------|------------|-------------------|
| SEE | TPE | 0.270               | 0.071 | 3.792   | 0.410      | 0.001**           |
|     | ADC | -0.469              | 0.071 | -6.596  | -0.713     | < .001***         |
|     | CEE | 0.055               | 0.071 | 0.778   | 0.084      | 1.000             |
| TPE | ADC | -0.739              | 0.071 | -10.389 | -1.122     | < .001***         |
|     | CEE | -0.214              | 0.071 | -3.014  | -0.326     | 0.017*            |
| ADC | CEE | 0.524               | 0.071 | 7.375   | 0.797      | < .001***         |

*Nota.* SEE=Sentimiento y Expresión Empáticas, TPE= Toma de Perspectiva Empática, ADC= Aceptación de las Diferencias Culturales, CEE=Conciencia Empática Etnocultural, TdM= Teoría de la Mente, DS=Deseabilidad social. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

En segundo lugar, para abordar el segundo objetivo específico de la investigación referido a analizar el impacto de TdM y la deseabilidad social sobre la empatía etnocultural se tuvieron

en cuenta, por un lado, los resultados de las interacciones del ANOVA de medidas repetidas para analizar la variabilidad de la TdM y la deseabilidad social por cada componente de empatía etnocultural (SEE, TPE, ADC, CEE). Por otro, se realizó un ANOVA factorial entre sujetos para ver si había un efecto principal de la TdM y de la deseabilidad social sobre empatía etnocultural. Las hipótesis que se evaluaron fueron dos, la primera (H1) predecía que la TdM tendría un impacto significativo sobre la empatía etnocultural y la segunda (H2) que la deseabilidad social no tendría un impacto significativo sobre le empatía etnocultural. Como puede verse en la tabla 3, no hubo efectos significativos en las interacciones entre la empatía etnocultural y TdM, ni tampoco entre la empatía etnocultural y la deseabilidad social. Estos resultados, no indican que la teoría de la mente o la deseabilidad social no tenga un efecto en las respuestas, sino que por cada componente de empatía etnocultural (SEE, TPE, ADC, CEE) ni la TdM, ni la deseabilidad social funcionan de forma diferente. Por otro lado, observando la tabla 4, se puede ver que ni la deseabilidad social ni la TdM tuvieron un efecto significativo sobre la empatía etnocultural, aunque el efecto de deseabilidad social podría llegar a considerarse marginalmente significativo con un tamaño del efecto pequeño-mediano  $F(1, 90) = 3.586$ ,  $p=0.060$ ,  $\eta^2_p = 0.039$ . Así mismo, la H1 quedaría rechazada y la H2 confirmada.

**Tabla 4.**

*Efectos entre-sujetos de la empatía etnocultural.*

| Variabes       | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F     | p      | $\eta^2_p$ |
|----------------|-------------------|----|------------------|-------|--------|------------|
| Género         | 4.944             | 1  | 4.944            | 5.005 | 0.028* | 0.053      |
| Curso          | 7.152             | 3  | 2.384            | 2.413 | 0.072  | 0.074      |
| TdM            | 0.336             | 1  | 0.336            | 0.340 | 0.561  | 0.004      |
| DS             | 3.586             | 1  | 3.586            | 3.630 | 0.060  | 0.039      |
| Curso x Género | 2.912             | 3  | 0.971            | 0.983 | 0.405  | 0.032      |
| Residuales     | 88.909            | 90 | 0.988            |       |        |            |

*Nota.* Tipo III de suma de cuadrados. \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$ . TdM= Teoría de la Mente, DS= Deseabilidad social.

En tercer lugar, en relación con el tercer objetivo específico referido a examinar las diferencias de género en empatía etnocultural, se realizó un ANOVA factorial entre-sujetos. La hipótesis

inicial fue que el género tendría un impacto significativo sobre la empatía etnocultural y que las chicas obtendrían puntuaciones significativamente superiores en empatía etnocultural que los chicos. Así mismo, se encontró que existían diferencias significativas en la empatía etnocultural en función del género, además el tamaño del efecto fue mediano  $F(1,90) = 5.005$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.053$ . Por tanto, para poder contrastar la hipótesis de que las chicas obtendrían mayores puntuaciones en empatía etnocultural, se realizaron por una parte las comparaciones post-hoc, las cuales mostraron diferencias significativas a favor de las chicas ( $p < .01$ ). Por otra, se analizaron los estadísticos descriptivos para la empatía etnocultural según el género. Como puede verse en la tabla 5, las medias en la empatía etnocultural y sus diferentes componentes fueron más altas en el caso de las chicas, cumpliéndose así la hipótesis planteada.

**Tabla 5.**

*Estadísticos descriptivos para la empatía etnocultural según el género.*

| Variables | Hombres |       | Mujeres |       |
|-----------|---------|-------|---------|-------|
|           | M       | DE    | M       | DE    |
| SEE       | 3.662   | 0.630 | 4.004   | 0.554 |
| TPE       | 3.491   | 0.685 | 3.598   | 0.646 |
| ADC       | 4.154   | 0.655 | 4.422   | 0.521 |
| CEE       | 3.600   | 0.981 | 3.935   | 0.668 |
| EEG       | 3.694   | 0.554 | 3.971   | 0.482 |

*Nota.* SEE=Sentimiento y Expresión Empáticas, TPE= Toma de Perspectiva Empática, ADC= Aceptación de las Diferencias Culturales, CEE=Conciencia Empática Etnocultural, EEG= Empatía Etnocultural Global.

Por último, respecto al cuarto objetivo de la investigación referido a examinar las diferencias de empatía etnocultural en función del curso, se utilizaron los resultados del ANOVA factorial entre sujetos. La hipótesis inicial era que el curso tendría un efecto significativo sobre la empatía etnocultural y que los de cursos mayores obtendrían mejores resultados. Así mismo, tal como se puede ver en la tabla 4 de los efectos entre-sujetos, no hubo un efecto significativo del curso sobre la empatía etnocultural  $F(3,90) = 2.413$ ,  $p = .072$ ,  $\eta^2_p = 0.074$ . Sin embargo, como los resultados estuvieron cerca de ser significativos, se realizaron las comparaciones post-hoc para poder evaluar la hipótesis de que los alumnos de cursos superiores mostrarían niveles de empatía mayores. Sin embargo, los resultados solo mostraron diferencias marginalmente significativas entre los cursos de 1º de la ESO y de 2º de la ESO ( $p = .051$ ), siendo las

puntuaciones de empatía etnocultural mayores en 1º de la ESO. Además, según los estadísticos descriptivos, obtuvieron las puntuaciones más altas en empatía etnocultural comparando las medias las obtuvieron los alumnos de 1º de la ESO (M=4.915), seguidos de los de 3º de la ESO (M=3.782), los de 4º de la ESO (M=3.958) y finalmente los de 2º de la ESO (M=3.639).

## 6. Discusión

El objetivo principal de este estudio era, por una parte, explorar la empatía etnocultural y sus diferentes componentes (ADC, SEE, TPE y CEE) y por otra, analizar el impacto de las variables teoría de la mente, discapacidad social, género y curso sobre la empatía etnocultural en una muestra de adolescentes del colegio de Patrocinio de San José de Madrid. En términos generales, los resultados muestran diferencias significativas entre los diferentes componentes de empatía etnocultural, especialmente entre la escala de Aceptación de las Diferencias Culturales (ADC) (dimensión afectiva de la empatía etnocultural) y las escalas de Toma de Perspectiva Empática (TPE) y Conciencia Empática Etnocultural (CEE) (dimensión cognitiva de la empatía etnocultural), siendo las puntuaciones más altas las de la dimensión afectiva. Además, también existe una diferencia significativa entre la escala de ADC y la de Sentimiento y Expresión Empáticas (SEE) (dimensión afectiva y comunicativa de la empatía etnocultural), siendo también las puntuaciones más altas las de dimensión afectiva (ADC). Por otro lado, los resultados también muestran que existen diferencias significativas en función del género en la empatía etnocultural a favor de las chicas. Sin embargo, se encontró que la TdM y la discapacidad social no influyen de manera significativa en la empatía etnocultural, así como tampoco se encontraron diferencias significativas en función del curso. A continuación, se examinan los resultados obtenidos con respecto a los cuatro objetivos específicos y sus respectivas hipótesis.

En primer lugar, el primer objetivo era analizar si existían diferencias entre los cuatro componentes que forman el factor de empatía etnocultural: sentimiento y expresión empáticas (SEE), toma de perspectiva empática (TPE), aceptación de las diferencias culturales (ADC) y conciencia empática etnocultural (CEE). Sin embargo, a falta de investigaciones previas que exploraran esta cuestión, no se pudo establecer una hipótesis al respecto. Los resultados mostraron en un primer momento, un efecto principal significativo en el factor de empatía etnocultural, por lo que se realizaron las pruebas post-hoc. Así mismo, se encontraron diferencias significativas entre el componente de Aceptación de las Diferencias culturales y el resto de los componentes (SEE, TPE y CEE), siendo las puntuaciones más altas en el

componente de ADC, seguidas por las del componente SEE, CEE y finalmente, las del componente TPE. Además, también se encontraron diferencias significativas entre el componente de TPE y los componentes de SEE y CEE, siendo las puntuaciones de TPE más bajas que las del resto de componentes. En suma, estas diferencias ponen de manifiesto puntuaciones más altas en la dimensión afectiva y comunicativa de la empatía etnocultural (ADC y SEE) que en la dimensión cognitiva (TPE y CEE), por lo que podría indicar que los adolescentes del colegio Patrocinio de San José tienen más desarrollada la dimensión afectiva-comunicativa de la empatía etnocultural que la cognitiva.

Estos resultados podrían explicarse de acuerdo con diversas teorías. Por un lado, las puntuaciones bajas de los alumnos en las subescalas correspondientes a la dimensión intelectual de la empatía etnocultural (TPE y CEE) en comparación con las otras dimensiones, podrían explicarse a través de la teoría social de la toma de perspectiva de Quintana et al. (1994). Esta defiende que la habilidad de toma de perspectiva étnica depende del número de experiencias que uno haya tenido con miembros de otros grupos etnoculturales. Por tanto, esto podría indicar que los alumnos del colegio comparten pocas experiencias con personas de culturas, razas o étnicas diferentes a la propio, por lo que esto estaría afectando al desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva y de conciencia etnocultural. Por otro lado, las puntuaciones más altas y diferenciales en las subescalas pertenecientes a la dimensión afectiva y comunicativa de la empatía etnocultural, son congruentes con el modelo de desarrollo de la competencia intercultural propuesto por Deardoff (2006), el cual propone que para poder desarrollar los conocimientos interculturales es necesario haber desarrollado primero actitudes de apertura, respeto y curiosidad, más cercanas a la dimensión afectiva de la empatía etnocultural, por lo que esto explicaría las puntuaciones más altas en las subescalas ADC y SEE.

En segundo lugar, el segundo objetivo de la investigación pretendía examinar el impacto de las variables de TdM y deseabilidad social sobre la empatía etnocultural. Para ello, se plantearon dos hipótesis. La primera, pese a que las investigaciones mostraron resultados contradictorios, se planteó que la TdM tendría un impacto significativo sobre la empatía etnocultural. No obstante, los resultados de la investigación muestran que la TdM no tiene un efecto significativo sobre la empatía etnocultural, por lo que se rechaza la hipótesis planteada. Estos resultados apoyarían los hallazgos recientes neurocientíficos respecto a la independencia del funcionamiento neuronal de los procesos de empatía general y TdM (Singer, 2006; Kanshe

et al. 2015; Schurz et al. 2020). Además, también respaldan los resultados de estudios como el de Zabala et al. (2018), quienes encontraron una correlación negativa entre TdM y empatía afectiva en adolescentes, o el de Andrews et al. (2021) en preadolescentes quienes encontraron que la teoría de la mente no predecía significativamente la respuesta empática. Por consiguiente, de la misma manera que en la empatía general, los resultados parecen indicar que la TdM es independiente de la empatía etnocultural en adolescentes.

La segunda hipótesis, la cual planteaba que la deseabilidad social no tendría un impacto significativo sobre la empatía etnocultural fue respaldada por los resultados. Aun así, cabe destacar, que los resultados mostraron un efecto marginalmente significativo de la deseabilidad social sobre la empatía que es interesante tener en cuenta. Aunque Wang et al. (2003) no encontraron que la deseabilidad afectase a las respuestas de empatía etnocultural, el sesgo de deseabilidad social es frecuente en las respuestas a cuestionarios o encuestas sobre discriminación, racismo o xenofobia, ya que estos son temas inducir a percepciones de deseabilidad social que inhiban las posturas verdaderas (Flick et al. 2021). Por tanto, aunque en el presente estudio el efecto es marginalmente significativo y pequeño, es conveniente tomarse los resultados con cierta moderación.

En tercer lugar, el tercer objetivo del estudio era analizar si existían diferencias de género en la variable de empatía etnocultural. Los resultados de la investigación aportaron evidencias empíricas a favor de la hipótesis planteada, la cual sostenía que las chicas obtendrían puntuaciones significativamente más altas en empatía etnocultural que los chicos. Así mismo, en congruencia a estudios previos como el de Wang et al. (2003), Cuniff y Komarraju (2008) y Rasool et al. (2011b), los hallazgos de esta investigación aportaron evidencias científicas a favor de la hipótesis planteada. Algunas de las explicaciones que se han dado a las diferencias encontradas en empatía etnocultural en función del género se presentan a continuación. Por una parte, la teoría feminista de Hartsock (1983) argumenta que las mujeres muestran más empatía etnocultural que los hombres porque comparten y/o simpatizan con las experiencias históricas “similares” de injusticia, prejuicio y opresión que viven los grupos vulnerables. Por otra parte, la teoría de la socialización de género plantea que las chicas obtienen puntuaciones más elevadas en empatía por haber sido socializadas en mayor medida que los chicos, de una manera que favorece el desarrollo de actitudes y expresiones orientadas al cuidado y la calidez en las relaciones interpersonales (Garaigordobil, 2009). Además, según Van der Graff (2014), estas diferencias de género también podrían explicarse debido a que es durante la etapa de la

adolescencia cuando se aumenta la consciencia por las normas sociales y se empieza sentir presión por ajustarse a ellas, afectando esto también a la expresión de empatía. Otros autores, también han planteado desde la neurociencia, que estas diferencias se deben a la activación de diferentes patrones neuronales entre los dos géneros (Han et al. 2008).

Por último, el cuarto objetivo específico del estudio era examinar si existían diferencias en empatía etnocultural en función del curso. La hipótesis planteada era que habría diferencias significativas en empatía etnocultural según el curso, siendo más altas las puntuaciones de los participantes de cursos más altos. Sin embargo, los resultados, sólo mostraron diferencias marginalmente significativas en empatía etnocultural entre los cursos de 1º de la E.S.O. y 2º de la E.S.O, siendo las puntuaciones más altas las de 1º de la E.S.O. Sin embargo, no mostraron diferencias significativas entre los demás cursos, por lo que la hipótesis inicial fue rechazada. Además, cabe destacarla media más alta en empatía etnocultural la obtuvo la clase de 1º de la ESO. Por tanto, estos resultados parecen coincidir con algunas investigaciones previas sobre empatía, que encontraron que el grado de empatía no aumentaba con la edad durante la adolescencia (Mestre et al. 2004; Garaigordobil, 2009). Por otro lado, la diferencia marginalmente significativa en empatía etnocultural entre 1º de la ESO y 2º de la ESO, a favor de 1º de la ESO y las puntuaciones más altas en este curso respecto a los demás, podría indicar que aquellos más jóvenes están más predispuestos a interactuar y empatizar con grupos etnoculturales distintos al propio porque tienen menos interiorizado el sesgo racial producto del proceso de socialización (Johnson, 2020).

### **6.1. Implicaciones prácticas y teóricas**

Teniendo en cuenta los resultados del estudio es importante destacar sus implicaciones teóricas y prácticas.

Por un lado, respecto a las implicaciones teóricas, esta investigación constituye un valioso aporte a la literatura científica, ya que la empatía etnocultural es un campo poco explorado, especialmente, en adolescentes y en el contexto educativo. Así mismo, en base a la revisión de estudios realizada, no existía ninguna investigación previa que hubiese estudiado la empatía etnocultural y su posible relación con otras variables como la TdM, la deseabilidad social, el género o el curso. Además, resulta un estudio novedoso e innovador, porque pone el foco en la perspectiva del desarrollo psicosocial de los adolescentes y de la educación

intercultural, especialmente en el desarrollo de competencias interculturales dentro de un contexto educativo caracterizado por ser poco multicultural.

Por otro lado, respecto a las implicaciones prácticas, los resultados de este estudio pueden ser útiles para el diseño y elaboración de intervenciones educativas interculturales que tengan como objetivo trabajar la empatía etnocultural. Algunas investigaciones han demostrado la efectividad de las intervenciones para reducir los niveles de prejuicio y estereotipos raciales y para prevenir actitudes discriminatorias de adolescentes hacia grupos discriminados a través del desarrollo de habilidades sociocognitivas como son la empatía o la toma de perspectiva (Batson et al. 1997; Vescio et al. 2003; Dovidio et al. 2004; Nesdale et al. 2005). Además, se ha encontrado que los niveles de prejuicio pueden disminuir mediante programas de educación intercultural diseñados para mejorar la capacidad empática de las personas (Stephen y Finlay, 1999). Sin embargo, hasta la fecha no se ha creado ningún programa de intervención que trabaje la empatía etnocultural.

Es necesario señalar el papel líder del orientador en el diseño y la implementación de las intervenciones que se muevan en el marco de la educación intercultural con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural de los estudiantes (Grañeras y Parras, 2009; Merlin et al. 2020). Así mismo, es dentro de este marco y esta posición privilegiada, desde la que se puede trabajar en conjunto del profesorado, para implementar cambios a favor del modelo de educación intercultural con especial atención al componente emocional (Vilà, 2006; Leiva Olivencia, 2017).

Siguiendo los resultados del estudio, dentro del contexto escolar del Colegio de Patrocinio de San José, sería conveniente que a la hora de diseñar una intervención educativa para trabajar la empatía etnocultural en la acción tutorial, se prestase especial atención al desarrollo de la dimensión cognitiva de la empatía etnocultural, referida a la toma de perspectiva empática y a la conciencia empática etnocultural. Esta dimensión se podría trabajar, planteando actividades dirigidas a construir conocimiento y debate sobre temas raciales o habilidades prácticas para promover la equidad (Brock-Petrouishois, 2022). Por ejemplo, Merlin-Knoblick et al. (2022), propusieron un modelo de intervención que facilitaba el diálogo multicultural en el alumnado a través de una propuesta llamada *Diversity Dialogues* en la que los orientadores llevaban a cabo pequeñas intervenciones en grupos donde se trabajaban temas relacionados con la discriminación y el racismo a través de círculos de diálogo.

Por otro lado, los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de trabajar las habilidades de TdM y empatía etnocultural de manera independiente. Por lo que, aunque los dos son habilidades que permiten el acercamiento, la interpretación y la interacción con personas de otras personas, los resultados de esta investigación indicarían que se tratan de habilidades que en la adolescencia funcionan de manera separada. A pesar de eso, sería conveniente continuar investigando esta posible relación.

Además, los datos del estudio también muestran que existen diferencias significativas en empatía etnocultural función del género a favor de las chicas. Por consiguiente, sería conveniente que el diseño de futuras intervenciones educativas prestase especial atención a este hecho. Así mismo, Andrews et al. (2021) proponen abordar las normas de género estereotipadas que puedan tener un impacto en la expresión de empatía etnocultural, ya que tal como plantea Lozano y Etxebarría (2008) el desarrollo de la empatía en chicos se ve obstaculizado por una socialización centrada en reforzar una dureza afectiva.

## **6.2. Limitaciones**

La investigación realizada presenta diversas limitaciones, por lo que los resultados no pueden considerarse definitivos. Primeramente, la muestra del estudio fue pequeña, aunque se consiguieron respuestas de los cuatro cursos de la ESO, estas no son representativas de las cuatro clases que forman cada curso. A parte, la muestra de participantes fue homogénea, formada por adolescentes principalmente caucásicos de clase media, por lo que los resultados no se pueden generalizar a la población general. En segundo lugar, se trata de un estudio transversal, esto se traduce a que la explicación los resultados no es causal, por consiguiente, no se pueden hacer conclusiones definitivas sobre la relación o influencia entre variables. En tercer lugar, este estudio sólo ha utilizado medidas de tipo autoinforme, aunque este método facilita recopilación de los datos, no siempre se traduce en representar comportamientos reales, además que las contestaciones son limitadas a las preguntas del cuestionario. Otra limitación del estudio ha sido utilizar la escala de empatía etnocultural de Wang et al. (2003) como único instrumento para medir la empatía etnocultural, ya que este no ha sido validado en el contexto escolar en España, en concreto en población adolescente española. Además, otra de las limitaciones asociadas a esta escala es que no están bien definidos los límites de las diferentes dimensiones de empatía etnocultural en relación con los componentes propuestos por Wang et al. (2003), hecho que ha dificultado la interpretación de los resultados.

Por otro lado, no se han analizado análisis de fiabilidad de los diferentes instrumentos utilizados y el test de las miradas ha llegado a tener índices de fiabilidad bajos (Andrews et al. 2021), por lo que los resultados podrían estar afectados. Además, el test de las miradas presenta diversos sesgos. Por una parte, un sesgo racial, ya que sólo aparecen imágenes de caras monocromáticas de gente caucásica (Kim et al., 2020). Por otra, existe un sesgo de género, ya que aparecen más imágenes de mujeres, muchas de ellas muy maquilladas (Kim et al. 2020). Además, el vocabulario utilizado es poco intuitivo y algunas palabras están ya fuera de uso (Kim et al. 2020).

Por último, otra de las limitaciones del estudio es que la información recogida puede resultar escasa para hacer una intervención educativa intercultural, por eso, sería conveniente incluir trabajar otros aspectos que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes como son: el control de la ansiedad que puede generar los encuentros interculturales o la motivación hacia la reflexión y la comunicación intercultural (Vilà, 2006).

### **6.3. Líneas de investigación futuras**

Siguiendo las limitaciones nombradas anteriormente, se plantean las siguientes líneas de investigación. En primer lugar, sería interesante aumentar el tamaño de la muestra y realizar un estudio longitudinal para saber cómo evoluciona de la empatía etnocultural durante los diferentes cursos de la ESO. Así mismo, se proporcionarían datos más fiables y generalizables sobre la diferencia entre los diferentes componentes de la empatía etnocultural y la influencia que puedan tener diferentes variables sobre ella. En segundo lugar, sería conveniente combinar el uso de instrumentos cuantitativos como las escalas o cuestionarios con otros instrumentos cualitativos como las entrevistas o grupos de discusión sobre empatía etnocultural que permitan profundizar más en las respuestas de los alumnos. También, sería recomendable utilizar múltiples medidas para medir la empatía etnocultural, y constructos relacionados para poder recoger más información a la hora implementar una intervención educativa intercultural. Por ejemplo, Fick et al. (2021) han un instrumento para medir la competencia intercultural del alumnado y la empatía. También, Vilà (2006) ha desarrollado una escala de sensibilidad intercultural para medir la dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural.

De manera similar, otra de las propuestas para futuras investigaciones sería incorporar otros instrumentos para la evaluación de TdM que sean más fiables y que midan tanto la

dimensión afectiva como el test de la mirada, pero también la cognitiva y así ayudar a aclarar la relación entre la empatía etnocultural y la TdM. Además, resultaría muy útil en el contexto educativo, que se validara la escala de empatía etnocultural en adolescentes. Por último, sería interesante realizar un estudio donde se comparasen la empatía etnocultural en adolescentes pertenecientes a centros escolares privados, concertados y públicos, para conocer si existen diferencias significativas y poder plantear intervenciones educativas específicas a cada contexto.

#### **6.4. Conclusiones**

En conclusión, los resultados del presente estudio permiten ampliar el conocimiento sobre la empatía etnocultural en el alumnado de educación secundaria. Estos muestran que existen diferencias entre los diferentes componentes de empatía etnocultural, especialmente entre los que representan la dimensión afectiva de la empatía etnocultural (ADC) y los que representan la dimensión cognitiva de la empatía etnocultural (TPE y CEE), siendo más altas las puntuaciones en la dimensión afectiva. Así como, entre la dimensión afectiva (ADC) y la afectiva-comunicativa (SEE), siendo también más altas las puntuaciones de la dimensión afectiva. Además, los resultados también muestran que existen diferencias significativas en empatía etnocultural en el género, siendo las chicas las que puntúan más alto. En conjunto, estos resultados pueden resultar de interés para el desarrollo de programas de intervención que trabajen la empatía etnocultural, especialmente dentro del contexto del colegio Patrocinio de San José o contextos similares. Estas intervenciones permitirían una mejora de la empatía etnocultural y facilitarían las interacciones social interculturales características de la sociedad actual, así como el respeto, la tolerancia a la diversidad y las actitudes positivas hacia personas de otros grupos etnoculturales distintos al propio (Micó-Cebrián y Cava, 2014). Además, se contribuiría a trabajar la competencia intercultural, la cual adquiere especial importancia dentro del marco social actual y que puede ayudar a fomentar el compromiso social activo, una buena convivencia social y la creación de una ciudadanía inclusiva (Solhuang y Osler, 2017).

## 7. Referencias

- Aguado, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.  
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/98>
- Albar, M. J., García-Ramírez, M., Pérez Moreno, P., Luque-Ribelles, V., Garrido, R., y Bocchino, A. (2015). Adaptación al español de una escala de empatía etnocultural. *Texto & Contexto-Enfermagem*, 24, 621-628. <https://doi.org/10.1590/0104-07072015001270014>
- Albiero, P., Gaspari, A., y Matricardi, G. (2022). A training to develop six-to nine-year-olds' empathy towards ethnically different people. *Intercultural Education*, 33(3), 335-353. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2070697>
- Albiero, P., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.05.003>
- Alhucema, W. F. P. (2011). La teoría de la mente en la educación desde el enfoque sociohistórico de Lev Vigotsky. *Educación y Humanismo*, 13(20), 222-233.  
<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2292>
- Aliverti, J., y Karras, I. (2021). Constructing a New Educational Model: Empathy Building as a Component of Pluricultural Awareness. *Journal of Foreign Languages*, 9(1), 1-40. <https://doi.org/10.15640/jflcc.v9n1a1>
- Altuna, B. (2018). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de filosofía*, 43(2), 245.  
<http://dx.doi.org/10.5209/RESF.62029>
- Andrews, K., Lariccia, L., Talwar, V., y Bosacki, S. (2021). Empathetic concern in emerging adolescents: the role of theory of mind and gender roles. *The Journal of early adolescence*, 41(9), 1394-1424. <https://doi.org/10.1177/02724316211002258>

- Ayuntamiento de Madrid (2022). Demografía y población. Población según nacionalidad. Padrón Municipal de habitantes a 1 de julio de 2021. <https://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Distritos-en-cifras/Distritos-en-cifras-Informacion-de-Distritos-/?vgnextfmt=default&vgnextoid=74b33ece5284c310VgnVCM1000000b205a0aRCRD&vgnnextchannel=27002d05cb71b310VgnVCM1000000b205a0aRCRD>
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., y Plumb, I. (2001). The “Reading the Mind in the Eyes” Test revised version: a study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(2), 241-251. <https://doi.org/10.1017/S0021963001006643>
- Batson, C. D., Polycarpou, M. P., Harmon-Jones, E., Imhoff, H. J., Mitchener, E. C., Bednar, L. L., ... y Highberger, L. (1997). Empathy and attitudes: Can feeling for a member of a stigmatized group improve feelings toward the group? *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 105-118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.105>
- Bauman, Z. (1999). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica.
- Breil, C., Kanske, P., Pittig, R., y Böckler, A. (2021). A revised instrument for the assessment of empathy and Theory of Mind in adolescents: Introducing the EmpaToM-Y. *Behavior research methods*, 53(6), 2487-2501. <https://doi.org/10.3758/s13428-021-01589-3>
- Brock-Petrossius, K., Garcia-Perez, J., Gross, M., y Abrams, L. (2022). Colorblind Attitudes, Empathy, and Shame: Preparing White Students for Anti-Racist Social Work Practice. *Journal of Social Work Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/10437797.2022.2045233>
- Calvo, T. (2008). *Actitudes hacia la inmigración y cambio de valores*. Centro de Estudios sobre Migraciones y Racismo. UCM.

- Calvo A.J., González R., y Martorell M.C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 95- 111. <https://doi.org/10.1174/021037001316899947>
- Chen, G. M., y Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678935>
- Cundiff, N. L., y Komarraju, M. (2008). Gender differences in ethnocultural empathy and attitudes toward men and women in authority. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/1548051808318000>
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A social Psychological Approach*. Westview Press.
- Deardorff, D. K. (2006). Assessing intercultural competence in study abroad students. *Languages for intercultural communication and education*, 12, 232. <https://doi.org/10.21832/9781853599125-013>
- Decety J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32(4), 257–267. <https://doi.org/10.1159/000317771>
- Decety, J., y Michalska, K. J. (2010). Neurodevelopmental changes in the circuits underlying empathy and sympathy from childhood to adulthood. *Developmental science*, 13(6), 886-899. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2009.00940.x>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R., y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria*. Observatorio de Convivencia escolar. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/13567/19/1>
- Dovidio, J. F., Ten Vergert, M., Stewart, T. L., Gaertner, S. L., Johnson, J. D., Esses, V. M., ... y Pearson, A. R. (2004). Perspective and prejudice: Antecedents and mediating mechanisms. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1537-1549. <https://doi.org/10.1177/0146167204271177>

- Eisenberg, N., y Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94(1), 100-131. <https://doi.org/10.1035/00332909.94.1.100>
- Esteban-Guitart, M., Rivas Damián, M. J., y Pérez Daniel, M. R. (2012). Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415-426. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64723241006>
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Ferrando, P. J., y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712309>
- Finck, C., Gómez, Y., Castro, J. N., Mogollón, E. Y., Marcelo, N., y Hinz, A. (2021). Adaptation and validation of a Spanish instrument for assessing multicultural competencies and empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 163-176. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.06.007>
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la salud*, 13(2), 197-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2136591>
- Garaigordobil, M. (2009). A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-Emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 217-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2992452>
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718203>

- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 53(2), 51-62. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342011000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200005)
- González González, H., Álvarez Castillo, J. L., y Fernández Caminero, G. (2015). Desarrollo y validación de una escala de medida de la empatía intercultural. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(2), <http://hdl.handle.net/11162/116263>
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. CIDE.
- Guasp-Coll, M., Navarro-Mateu, D., Lacomba-Trejo, L., Giménez-Espert, M. D. C., y Prado-Gascó, V. J. (2021). Emotional skills in adolescents' attitudes towards diversity: Regression models vs qualitative comparative analysis models. *Current Psychology*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01319-6>
- Hall, J. A., y Schwartz, R. (2019). Empathy present and future. *The Journal of social psychology*, 159(3), 225-243. <https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1477442>
- Han, S., Fan, Y., y Mao, L. (2008). Gender difference in empathy for pain: an electrophysiological investigation. *Brain research*, 1196, 85-93. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.12.062>
- Hartsock, N. C. M. (1983). The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism. En S. Harding y M. B. Hintikka (Eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* (pp.283-310), Springer, Dordrecht.
- Kim, H., Raman, H., Benheim, T., Barowsky, S. (2020). Assessing Bias in Original & Updated Reading the Mind in the Eyes Test (RMET). [Documento de centro inédito].

- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Books S.A.
- INE (2022). Estadística del padrón continuo. Datos provisionales a 1 de enero de 2022. Población extranjera por nacionalidad y sexo. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px&L=0>
- JASP Team (2022). JASP (Version 0.16.3). [Software de ordenador]. <https://jasp-stats.org/>
- Johnson, T. J. (2020). Racial bias and its impact on children and adolescents. *Pediatric Clinics*, 67(2), 425-436. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2019.12.011>
- Johnson, T. P., y Fendrich, M. (2002). A Validation of the Crowne-Marlowe Social Desirability Scale. *Survey Research Laboratory*. University of Illinois.
- Kanske, P., Böckler, A., Trautwein, F. M., y Singer, T. (2015). Dissecting the social brain: Introducing the EmpaToM to reveal distinct neural networks and brain-behavior relations for empathy and Theory of Mind. *NeuroImage*, 122, 6-19. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.07.082>
- King, M. F., y Bruner, G. C. (2000). Social desirability bias: A neglected aspect of validity testing. *Psychology & Marketing*, 17(2), 79-103. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6793\(200002\)17:2<79::AID-MAR2>3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6793(200002)17:2<79::AID-MAR2>3.0.CO;2-0)
- Ledesma-Amaya, L., Cruz, R. G., Guzmán-Saldaña, R., y Lilian, L. B. B. (2022). Evaluación de la Teoría de la Mente en adolescentes. *Universidad y Sociedad*, 14(3), 395-402. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2884>
- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169-197. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>

- Leiva Olivencia, J. J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 29-43. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n1.48589](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589)
- Litvack M. W., Mcdougall D., y Romney D.M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303-324. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9259121/>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por lo que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Lonigro, A., Laghi, F., Baiocco, R., y Baumgartner, E. (2014). Mind reading skills and empathy: Evidence for nice and nasty ToM behaviours in school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(3), 581-590. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9722-5>
- Lozano, A. M., y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y aprendizaje*, 30(1), 109-129. <https://doi.org/10.1174/021037007779849673>
- Maldonado, M. T., y Barajas, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología (Internet)*, 11(1), 10-24. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.0105>
- Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, D., y Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8243>
- Merlin-Knoblich, C., Mingo, T. M., y Saunders, R. (2022). An exploration of school counselor small group work experiences leading Diversity Dinner Dialogues. *The*

*Journal for Specialists in Group Work*, 47(2), 133-150.  
<https://doi.org/10.1080/01933922.2021.1950878>

Merlin-Knoblich, C., Moss, L., Cholewa, B., y Springer, S. I. (2020). A Consensual Qualitative Research Exploration of School Counselor Multicultural Education Behaviors. *Professional School Counseling*, 23(1),  
<https://doi.org/10.1177/2156759X20940637>

Micó Cebrián, P. (2017). Sensibilidad intercultural, satisfacción con la vida y bienestar psicosocial en adolescentes. [Tesis doctoral]. Universitat de València. Dialnet.  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=kuZKrKecotU%3D>

Micó-Cebrián, P., y Cava, M. J. (2014). Intercultural sensitivity, empathy, self-concept and satisfaction with life in primary school students/Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342-367. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>

Miklikowska, M. (2017). Development of anti-immigrant attitudes in adolescence: The role of parents, peers, intergroup friendships, and empathy. *British Journal of Psychology*, 108(3), 626-648. <https://doi.org/10.1111/bjop.12236>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Alumnado extranjero por titularidad de centro, comunidad/provincia y enseñanza. [http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-da/comunidad/extranjeros//10/&file=extran\\_01.px&type=pcaxis&L=0](http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2021-2022-da/comunidad/extranjeros//10/&file=extran_01.px&type=pcaxis&L=0)

Munar Cárdenas, E.A. (2012). Tareas que evalúan teoría de la mente en niños escolarizados y su relación con el desempeño en la evaluación de índices de inteligencia. [Trabajo fin de grado]. Universidad Santo Tomás de Bogotá.

- Munaro, J. G. (2014). La adaptación de los alumnos inmigrantes: factores importantes para la educación. *Perspectiva*, 32(1), 237-255. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p237>
- Nesdale, D., Griffith, J., Durkin, K., y Maass, A. (2005). Empathy, group norms and children's ethnic attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 623-637. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.08.003>
- Olmos, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-17.html>
- Pastor, A. R. (2004). Differences in empathy in gender and age. *Apuntes de Psicología*, 2(9), 323-339.
- PEC (2021). Proyecto Educativo de Centro del Colegio Patrocinio de San José. [Documento de centro inédito].
- Quintana, S. M. (1994). A model of ethnic perspective-taking ability applied to Mexican American children and youth. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(4), 419-448. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0147-1767(94)90016-7)
- Reina, M. C., Oliva, A. (2015). De la competencia emocional a la autoestima y la satisfacción vital en adolescentes. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(2), 345-359. <https://psycnet.apa.org/record/2015-41487-008>
- Retuerto, A. (2012). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes De Psicología*, 22(3), 323-339. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/59>
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, 1(4), 515-526. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512>

- Rinken, S. (2019). Actitudes ante la inmigración y comportamiento electoral en España. *Anuario CIBOD de la inmigración*, 68-81. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2019.68>
- Rasoal, C., Eklund, J., y Hansen, E. (2011a). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/h0099278>
- Rasoal, C., Jungert, T., Hau, S., y Andersson, G. (2011b). Development of a Swedish version of the scale of ethnocultural empathy. *Psychology*, 2(6), 568-573. DOI: [10.4236/psych.2011.26087](https://doi.org/10.4236/psych.2011.26087)
- Ridley, C. R., & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counselling: A multidimensional process model. En P. B. Pedersen, y J. G. Draguns (Eds.), *Counselling across culture* (pp. 21-46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de psicología social*, 21(3), 259-271. <https://doi.org/10.1174/021347406778538230>
- Schurz, M., Radua, J., Tholen, M. G., Maliske, L., Margulies, D. S., Mars, R. B., Sallet, J., y Kanske, P. (2021). Toward a hierarchical model of social cognition: A neuroimaging meta-analysis and integrative review of empathy and theory of mind. *Psychological bulletin*, 147(3), 293–327. <https://doi.org/10.1037/bul0000303>
- Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: review of literature and implications for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 30(6), 855-863. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011>
- Solhaug, T., y Osler, A. (2018). Intercultural empathy among Norwegian students: an inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 89-110. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768>

- Solhaug, T., y Nørgaard, K. N. (2019). Gender and intercultural competence: analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1646410>
- Spenser, K., Bull, R., Betts, L., y Winder, B. (2020). Underpinning prosociality: Age related performance in theory of mind, empathic understanding, and moral reasoning. *Cognitive Development*, 56, Article 100928. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100928>
- Stephan, W. G., y Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 55(4), 729–743. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00144>
- UNESCO (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura\\_10/spl\\_70/pdfs/30.pdf](https://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_70/pdfs/30.pdf)
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., y Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: gender differences in developmental changes. *Developmental psychology*, 50(3), 881. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van de Mortel, T. F. (2008). Faking it: social desirability response bias in self-report research. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 25(4), 40-48. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.210155003844269>

- Van Noorden, T. H., Haselager, G. J., Cillessen, A. H., y Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of youth and adolescence*, 44(3), 637-657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Ventura-León, J., Caycho-Rodríguez, T., y Dominguez-Lara, S. (2019). Invarianza factorial según sexo de la Basic Empathy Scale Abreviada en adolescentes peruanos. *Psykhé (Santiago)*, 28(2), 1-11. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1418>
- Vescio, T. K., Sechrist, G. B., y Paolucci, M. P. (2003). Perspective taking and prejudice reduction: The mediational role of empathy arousal and situational attributions. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 455-472. <https://doi.org/10.1002/ejsp.163>
- Vilà Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la Educación Secundaria Obligatoria: escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353-372. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>
- Wang, Y.W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A., y Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221-234. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>
- Zabala, M.L., Richard's, M.M., Breccia, F., y López, M. (2018). Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16(2), 47-57. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.retm>

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1: Batería de cuestionarios aplicados.

#### ENCUESTA SOBRE EMOCIONES

A continuación, te vamos a presentar 3 breves cuestionarios acerca de cuestiones emocionales. Te pedimos que por favor los completes respondiendo con total sinceridad. Las respuestas serán siempre anónimas, por lo que no sabremos qué persona ha respondido cada cuestionario.

#### Datos sociobiográficos

Edad (años y meses): \_\_\_\_\_

Género:

- Masculino
- Femenino
- Otro

Curso:

- 1ºESO
- 2ºESO
- 3ºESO
- 4ºESO

**Escala 1**

A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones, contesta siguiendo el siguiente criterio: 1 -Totalmente en desacuerdo, 2 - En desacuerdo, 3 - Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 - De acuerdo, 5 - Totalmente de acuerdo. Responde con sinceridad.

Por favor, no dejes ninguna frase sin responder.

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Me siento enfadado/a cuando la gente no habla mi idioma.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2  | Desconozco mucha información acerca de acontecimientos importantes sociales y políticos de grupos raciales o étnicos distintos al mío.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3  | Me conmueven películas o libros sobre cuestiones de discriminación a grupos raciales o étnicos distintos al mío.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4  | Sé lo que se siente siendo la única persona de raza o etnia distinta en un grupo de personas.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5  | Me impaciento cuando me comunico con personas de otros grupos raciales o étnicos a pesar de lo bien que hablan mi idioma.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6  | Puedo comprender la frustración que sienten algunas personas al tener menos oportunidades debido a su origen racial o étnico.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7  | Soy consciente de las barreras institucionales (ej., oportunidades restringidas para la promoción de empleo) que discriminan a grupos raciales o étnicos diferentes al mío. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8  | No entiendo porqué las personas de diferentes razas o etnias disfrutan al llevar sus vestidos tradicionales.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9  | Busco oportunidades para hablar con personas de otro origen racial o étnico acerca de sus experiencias.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Me irrito cuando las personas de diferente origen étnico o racial hablan su idioma a mí alrededor.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Defiendo a mis amigos/as cuando son tratados injustamente por su origen racial o étnico.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Comparto el enfado de aquellos/as que son víctimas de injusticias por su origen racial o étnico.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Muestro aprecio por sus normas culturales cuando interactúo con personas de otro origen racial o étnico.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Siento que apoyo a otros grupos raciales y étnicos, si creo que se están aprovechando de ellos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Me molesta que otras personas sufran desgracias por su origen racial o étnico.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 16 | Raramente pienso en el impacto que pueden tener las bromas racistas sobre los sentimientos de las personas a las que están dirigidas.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | No es probable que participe en eventos que promueven la igualdad de derechos para las personas de otros grupos raciales y étnicos.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Expreso mi preocupación por la discriminación a personas de otros grupos raciales o étnicos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Es fácil para mí entender lo que sentiría siendo una persona de otra raza o etnia.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Puedo ver como otros grupos raciales o étnicos son sistemáticamente oprimidos en nuestra sociedad.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | No me importa si la gente hace afirmaciones racistas contra otros grupos raciales o étnicos.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Cuando veo que personas de diferentes orígenes raciales o étnicos tienen éxito en el espacio público, comparto su orgullo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Cuando otras personas luchan contra la opresión étnica o racial, comparto sus frustraciones.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Reconozco que los medios de comunicación describen a las personas basándose en estereotipos raciales o étnicos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Soy consciente de como la sociedad trata de forma diferente a las personas de orígenes raciales o étnicos distintos al mío.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Comparto la ira de las personas que son víctimas de delitos raciales (por ejemplo, la violencia intencional debida a la raza o etnia).                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | No entiendo por qué las personas de otros orígenes raciales o étnicos quieren mantener sus tradiciones culturales, en lugar de intentar ajustarse a la cultura dominante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Es difícil ponerme en el lugar de alguien que sea racial o étnicamente diferente a mí.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Me siento incómodo/a cuando estoy alrededor de un número significativo de personas que son racial o étnicamente diferentes a mí.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Cuando oigo a las personas hacer bromas racistas, les digo que me molestan a pesar de que no se refieran a mi grupo racial ó étnico.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Es difícil para mí entender historias en las que las personas cuentan la discriminación racial o étnica que experimentan en sus vidas cotidianas.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Escala 2

El siguiente test mide qué emoción o estado crees que define mejor la imagen que aparece a la izquierda (esto es, de las cuatro opciones que aparecen en el cuadro de la derecha, tendrás que **RODEAR** aquella que creas que describe mejor la emoción que está sintiendo, o el estado por el que está pasando, la persona que aparece en la imagen de la izquierda).

|   |  |
|---|--|
| <p>CARA DE ODIO</p>  <p>AMABLE</p>     | <p>SORPRENDIDO</p> <p>POCO AMABLE</p>  <p>ENOJADO</p> <p>SORPRENDIDO</p> <p>TRISTE</p>                                     |
| <p>SIMPATICO</p>  <p>SORPRENDIDO</p> | <p>TRISTE</p> <p>TRANQUILO</p>  <p>DISGUSTADO</p> <p>SORPRENDIDO</p> <p>ENTUSIASMADO</p>                                 |
| <p>ARREPENTIDO</p>  <p>BROMISTA</p>  | <p>PERSUASIVO (INTENTANDO QUE ALGUIEN HAGA ALGO)</p> <p>CARA DE ODIO</p>  <p>CRUEL</p> <p>PREOCUPADO</p> <p>ABURRIDO</p> |

ARREPENTIDO

ABURRIDO



INTERESADO

BROMISTA

RECORDANDO ALGO

CONTENTO



SIMPATICO

ENOJADO

MOLESTO

CARA DE ODI



SORPRENDIDO

PENSATIVO

AMABLE

TIMIDO



INCREDULO

TRISTE

DOMINANTE

CARA DE QUERER ALGO



ENOJADO

CARA DE ASCO

CONTENTO

PENSATIVO



ENTUSIASMADO

AMABLE

PENSATIVO

DISGUSTADO



ENTUSIASMADO

CONTENTO

CONFUNDIDO

BROMISTA



TRISTE

SERIO

INCREDULO

SIMPATICO

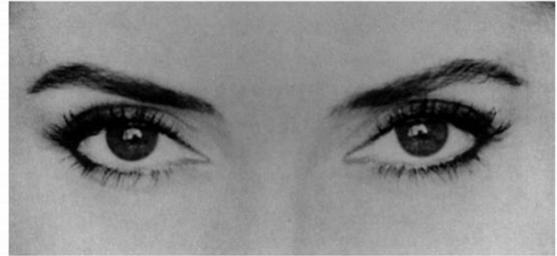


CON GANAS DE JUGAR

TRANQUILO

DECIDIDO

BROMISTA



SORPRENDIDO

ABURRIDO

ENOJADO

SIMPATICO



POCO AMABLE

UN POCO PREOCUPADO

PENSANDO EN ALGO TRISTE

ENOJADO

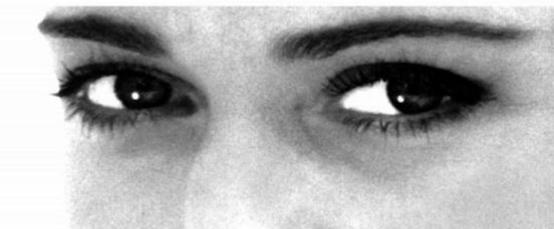


AUTORITARIO

SIMPATICO

ENOJADO

SONADOR



TRISTE

INTERESADO

AMABLE

SORPRENDIDO



NO SATISFECHO

ENTUSIASMADO

INTERESADO

BROMISTA



TRANQUILO

CONTENTO

JUGUETON

AMABLE



SORPRENDIDO

PENSATIVO

SORPRENDIDO

SEGURO DE ALGO



BROMISTA

CONTENTO

SERIO

AVERGONZADO



CONFUNDIDO

SORPRENDIDO

TIMIDO

CULPABLE



SOÑADOR

PREOCUPADO

BROMISTA

TRANQUILO



NERVIOSO

ARREPENTIDO

AVERGONZADO

ENTUSIASMADO



INCREDULO

SATISFECHO

CARA DE ASCO

CARA DE ODIO



CONTENTO

ABURRIDO

### Escala 3

A continuación, verás una serie de frases que están relacionadas con **actitudes personales**.

Lee atentamente cada una de ellas y decide si tu forma habitual de ser **se parece (V)** o **no (F)** al contenido de la frase.

No dejes ninguna frase sin responder.

|    |  |   |   |
|----|--|---|---|
| 1  | Antes de votar me informo detalladamente de la capacidad de todos los candidatos   | V | F |
| 2  | Nunca dudo en dejar lo que estoy haciendo para ayudar a alguien con problemas  | V | F |
| 3  | A veces me cuesta ponerme a trabajar si no me encuentro con ánimos   | V | F |
| 4  | Nunca me ha caído nadie realmente mal  | V | F |
| 5  | Algunas veces dudo de mi habilidad para triunfar en la vida  | V | F |
| 6  | A veces estoy descontento cuando no puedo hacer las cosas a mi manera  | V | F |
| 7  | Siempre soy muy cuidadoso con mi manera de vestir  | V | F |
| 8  | En casa, me comporto tan bien en la mesa como cuando voy a un restaurante  | V | F |
| 9  | Si pudiera entrar en una sala de cine sin pagar y estuviera seguro de que no me vieran, probablemente lo haría                 | V | F |
| 10 | En algunas ocasiones he renunciado a hacer algo porque pensaba que me faltaba habilidad  | V | F |
| 11 | A veces me gusta chismorrear un poco   | V | F |
| 12 | Ha habido veces en que he tenido sentimientos de rebeldía contra personas con autoridad aun sabiendo que ellos tenían la razón | V | F |
| 13 | Independientemente de con quién esté hablando, siempre escucho atentamente   | V | F |
| 14 | Alguna vez me «he hecho el loco» para quitarme a alguien de encima   | V | F |
| 15 | En alguna ocasión me he aprovechado de alguien   | V | F |
| 16 | Cuando cometo un error siempre estoy dispuesto a admitirlo   | V | F |
| 17 | Siempre intento practicar lo que predico   | V | F |
| 18 | No encuentro particularmente difícil relacionarme con gente escandalosa y detestable   | V | F |
| 19 | A veces trato de vengarme en lugar de perdonar y olvidar lo que me han hecho   | V | F |
| 20 | Cuando no sé algo no me importa admitirlo  | V | F |
| 21 | Siempre soy cortés, aun con gente desagradable   | V | F |
| 22 | A veces insisto en hacer las cosas a mi manera   | V | F |
| 23 | En algunas ocasiones siento que soy un manazas   | V | F |

|           |   |          |          |
|-----------|---|----------|----------|
| <b>24</b> | Nunca he dejado que alguien fuera castigado por cosas que había hecho yo            | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>25</b> | Nunca me enfado cuando me piden que devuelva algún favor que me han hecho           | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>26</b> | Nunca me irrito cuando la gente expresa ideas muy distintas de las mías             | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>27</b> | Nunca emprendo un viaje largo sin revisar el coche (moto, bici, etc.)               | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>28</b> | En algunas ocasiones me he sentido bastante celoso de la buena fortuna de los demás | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>29</b> | Aún no he tenido nunca la necesidad de decirle a alguien que me dejara en paz       | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>30</b> | A veces me irrita la gente que me pide favores                                      | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>31</b> | Nunca me ha parecido que me castigaran sin motivo                                   | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>32</b> | A veces pienso que cuando la gente tiene mala suerte es porque se lo merece         | <b>V</b> | <b>F</b> |
| <b>33</b> | Nunca he dicho deliberadamente nada que pudiera herir los sentimientos de alguien   | <b>V</b> | <b>F</b> |

## 8.2. Anexo 2: Formulario de consentimiento informado.



### FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO DE LOS PADRES

#### Estudio sobre la empatía

Estimados padres,

Soy Alba Navarro, estudiante del Máster de Formación del Profesorado (MESOB) en la Especialidad de Orientación Educativa de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y estoy realizando una investigación para mi Trabajo Fin de Máster (TFM). El presente formulario debe ser completado por un padre o tutor que **NO ESTÉ DE ACUERDO** con que su hijo participe en el estudio s en la escuela de su hijo. Si como padre o tutor está de acuerdo en que su hijo participe en el estudio, no tiene que hacer nada

El objetivo de esta investigación es conocer la relación entre la teoría de la mente (capacidad de las personas por ponerse en la piel de otras) y la empatía etnocultural (percepciones hacia personas de otras culturas) del alumnado de 1º de la ESO. Para medir estas variables se utilizarán tres cuestionarios que se pasarán en la hora de tutoría acompañados de una dinámica para trabajar la empatía, las respuestas serán totalmente anónimas.

La participación en este estudio ayudará a detectar posibles necesidades de intervención desde el departamento de orientación educativa en relación con cuestiones como la inteligencia emocional o la psicología positiva.

El presente formulario debe ser completado por un padre o tutor que **NO ESTÉ DE ACUERDO** con que su hijo participe en el estudio en la escuela de su hijo.

1. Confirmo que he leído y entiendo la hoja de información para el estudio anterior y he tenido la oportunidad de hacer preguntas.
2. **NO** deseo que mi hijo participe en el estudio anterior



Utilice MAYÚSCULAS

Su nombre .....

Nombre completo del niño.....

Firma del padre/tutor

Fecha de la firma