
LOS ESTEREOTIPOS Y LOS PREJUICIOS: CAMBIOS DE ACTITUD EN EL AULA DE L2

Sonia Casal Madinabeitia
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Student interaction in groups enriches the learning environment in the foreign language classroom. However, the risks of working in groups, such as the creation of stereotypes and prejudices, must be also pinpointed. According to the social identity theory, human beings need to classify individuals into categories or groups in order to make their world more understandable, believing (for no reason) that the group they belong to is superior to others. The classroom reflects this natural human tendency and groups are created around academic, social and peer evaluation criteria. Positive interdependence is presented as a tool to create a social situation where students need one another to succeed, modifying students' attitudes towards other groups and promoting the positive side of working in groups.

Palabras clave: estereotipos, prejuicios, interdependencia positiva, socialización, interacción grupal.

1. Introducción

Se puede afirmar, en términos muy generales, que los estereotipos y los prejuicios tienen una base cultural y colectiva resultante del proceso de socialización en el que entramos desde nuestro nacimiento e incorporación a cualquier tipo de estructura social: familia, grupo de amigos del barrio, escuela, etc. En este proceso de socialización se promocionan las condiciones sociales (normas, valores, pautas de conducta sociales, etc.) que

le permiten a cualquier individuo relacionarse con el mundo de manera satisfactoria y desarrollar su persona de manera integral.

La socialización ha sido generalmente la responsabilidad del núcleo familiar, mientras que la escuela se ha encargado de la transmisión del conocimiento académico, de destrezas y de información, centrada en el rendimiento escolar de cada individuo por separado. El grupo ha sido considerado como el medio en el que se desarrolla el aprendizaje escolar, pero no se ha enfatizado la dinámica de grupos, el proceso de interacción propiamente dicho, los roles adquiridos por sus miembros o las influencias que el conjunto grupal ejerce sobre los individuos. En definitiva, el aprendizaje no se ha enfocado en el grupo en sí como totalidad con sentido propio. Cirigliano y Villaverde (1994: 76) apuntan que, aunque se ha reconocido la importancia del grupo, lo que se ha exaltado es el desarrollo individual y los medios mediante los cuales puede ayudarse al individuo a relacionarse de modo positivo con el grupo.

Sin embargo, es evidente la influencia que el grupo ejerce en la socialización del individuo y la importancia de la escuela como agente en la socialización de valores, estereotipos, imágenes y prejuicios en relación a los pueblos y culturas, a las etnias y los géneros. Los procesos de socialización y aprendizaje se muestran, desde la perspectiva de este artículo, totalmente entrelazados. La formación y la naturaleza de las actitudes entre las personas y los grupos (como son los estereotipos y los prejuicios), así como la adquisición de destrezas sociales son componentes fundamentales de la experiencia escolar de cualquier individuo. Como sostiene Ovejero (1996: 323): “[...] la educación deberá ser empleada para promover el bienestar psicosocial total del alumno, lo que, por ejemplo, exigiría la implementación en las escuelas de programas de formación en habilidades sociales.” Es por ello necesario reconocer que los estereotipos y los prejuicios tienen una base institucional, cultural y colectiva y que el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general, y el de una L2, en particular, puede facilitar las herramientas necesarias para fomentar actitudes positivas frente a otros grupos en nuestro alumnado.

En torno a este objetivo final de cambio de actitud, el artículo se divide en dos partes: partiendo de un marco teórico que permita entender el nacimiento y la existencia de estereotipos y prejuicios, se expone la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner. En la segunda parte del artículo, se analiza el contexto social del aula, prestando atención a los criterios que originan la formación de grupos, las características derivadas del estatus, los estereotipos y los prejuicios. Finalmente, se sugiere la implementación de la interdependencia positiva como herramienta para facilitar la interacción y la igualdad en las relaciones que se dan en el aula.

2. Marco teórico

2.1. Estereotipos y prejuicios

Un estereotipo se define como “la dimensión cognitiva de una representación grupal” (Páez, 2003: 752). En otras palabras, un estereotipo es una idea o creencia que fija la imagen atribuida a un grupo. Se podría añadir que este conjunto de ideas, normalmente compartido o consensuado, se transmite y se aprende naturalmente desde que nacemos y socializamos en la familia, en el grupo de amigos, en el colegio, etc. Las investigaciones han mostrado que los niños a partir de 6 años ya son conscientes de la existencia de ciertos grupos sociales e incluso manifiestan opiniones relativas a grupos nacionales (Zlobina, 2003: 788).

Según los estudios llevados a cabo sobre las distintas regiones en España, la idea compartida por el resto de los españoles sobre los andaluces, por ejemplo, es que son “holgazanes, indolentes, muy sexuales y perezosos, jactanciosos, presuntuosos, arrogantes, exagerados y graciosos, aunque también sensuales y artísticos, es decir, se perciben como expresivos y poco instrumentales.” (Sangrador, 1996 citado en Zlobina, 2003: 783). Como puede deducirse del ejemplo anterior, los estereotipos son un conjunto de atributos prototípicos que caracterizan y diferencian unos grupos de otros.

Por otro lado, un prejuicio constituye una “actitud afectiva positiva / negativa ante el grupo.” (Páez, 2003: 752). En el prejuicio se incluyen valoraciones del terreno de lo afectivo y de las actitudes. Según Moya (2003: 789), la base del prejuicio está constituida por factores de tipo cognitivo, afectivo y conductual. El componente cognitivo se deriva del conocimiento de las características del grupo evaluado. El elemento afectivo parte de las experiencias mantenidas con el grupo y finalmente, el factor conductual engloba aquellas actitudes que llevan al sujeto a un determinado comportamiento, como evitar el contacto con el grupo en la medida de lo posible. El elemento de rechazo que puede implicar el componente conductual se denomina discriminación. Como apunta Moya (2003), el prejuicio puede implicar valoraciones tanto positivas como negativas. Sin embargo, la tendencia más generalizada ha sido considerar prejuicio como sinónimo de actitud negativa.

Esta implicación negativa del prejuicio se observa en la definición de Gordon Allport (1954, citado en González y Fernández, 2003: 799), que define el prejuicio como “actitud hostil y desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo simplemente por el hecho de pertenecer a él, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetivas atribuidas a dicho grupo.” Los prejuicios, por tanto, están íntimamente ligados a fenómenos como el racismo o el sexismo. Allport (1954 citado en Ruggiero, 1999) observa que los prejuicios son producto de múltiples circunstancias tales como la tendencia humana a formar juicios anticipados, la educación familiar, los miedos, los conflictos de género, el sentimiento de culpa o los modelos existentes en la sociedad y la cultura a la que se pertenece.

Páez (2003: 752) afirma que la raíz del estereotipo puede encontrarse en la existencia de un conflicto para conseguir recursos que escaseen, por lo que se suele producir entre grupos cercanos y familiares. Bobo (1999) alega que el prejuicio racial no es simplemente una ristra de sentimientos y pensamientos negativos resultado de los intereses personales de un individuo, sino que también implica un compromiso hacia la posición de un determinado grupo en la sociedad: los miembros del grupo suelen mostrar prejuicios y hostilidad hacia los miembros de otro grupo porque

piensan que este otro grupo es una amenaza para su posición grupal o sus intereses. Los estereotipos y los prejuicios son, en definitiva, una consecuencia de nuestra pertenencia a grupos y de la interacción que se da entre los mismos. La teoría de la identidad social ayuda a comprender este comportamiento intergrupal con más claridad.

2.2. La teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979)

La teoría de la identidad social fue formulada por Henri Tajfel y John Turner en 1979 con la finalidad de explicar el comportamiento de grupos numerosos, como pueden ser las clases o las categorías sociales, y la tendencia que se da en estas agrupaciones de favorecer a los miembros de un mismo grupo (endogrupo), discriminando a aquellos que no pertenecen a éste (exogrupo).

En sus experimentos (cuya influencia ha sido notable en el terreno de la psicología social), Tajfel y Turner crearon grupos mínimos, esto es, grupos creados según una serie de condiciones ‘mínimas’. Estas condiciones mínimas intentaban eliminar todas las posibles variables relacionadas con las tendencias de los grupos e incluían los siguientes criterios (Shiffman y Wicklund, 1992): los miembros del grupo no mantenían interacción cara a cara y no se conocía la identidad personal de los miembros del grupo. No había ventajas de pertenecer a un grupo determinado, ni razón lógica para tener una actitud negativa hacia el grupo. Por último, no había ventaja ni beneficio individual como resultado de una determinada respuesta.

Los experimentos llevados a cabo mostraron que, a pesar de las estrictas condiciones de los grupos mínimos, los individuos, cuando eran asignados a un grupo (el criterio utilizado fue estético: preferir un cuadro de Klee o de Kandinski), tendían a pensar que ese grupo era mejor que otro grupo alternativo. Los individuos creían compartir características similares a los miembros de su grupo, considerándose distintos a los miembros de otros grupos. Sus resultados les llevaron a dos conclusiones: en primer lugar, los individuos tendemos a clasificar a las personas en categorías o grupos sociales. Una vez que nuestro mundo social está dividido, tendemos a

acentuar las barreras entre grupos subrayando las igualdades con nuestro grupo y las diferencias intergrupales (Aron & McLaughlin, 2001: 95).

En segundo lugar, Tajfel y Turner observaron que los miembros del grupo aumentaban su autoestima y evaluaban a los miembros del endogrupo más favorablemente (Tajfel & Turner, 1986). Este comportamiento puede ser debido a que los seres humanos tienen una necesidad básica de establecer y mantener una identidad positiva mediante una autoestima positiva. Martinot, Redersdoff, Guimond y Dif (2002: 1586) observaron que las personas que pertenecen a grupos minoritarios o discriminados (afroamericanos, mujeres, homosexuales) tienden a compararse con miembros del endogrupo con el fin de proteger su autoestima, evitando la comparación con miembros del exogrupo que pudieran ser considerados como más afortunados.

Estas dos conclusiones tienen una consecuencia importante en las relaciones intergrupales. Cuando los individuos se identifican con un grupo y observan al resto como miembros de otro grupo distinto al propio, se tiende a despersonalizar a los demás, considerándolos como personas que reaccionan de un modo determinado por pertenecer a un determinado grupo y no como individuos con rasgos personales o diferencias con su propio grupo. Siguiendo la teoría de la identidad social se crean estereotipos y prejuicios entre los grupos debido a la división entre endogrupos y exogrupos.

3. El contexto social del aula

3.1. El criterio académico, social y el de pares

El aula está configurada por un grupo humano donde predomina la diversidad y el aporte personal de las peculiaridades de cada uno. En este grupo humano se establece una dinámica articulada sobre la relación entre el profesor y los alumnos y entre el propio alumnado. Los intercambios interpersonales que se generan en el aula van a condicionar el contexto y el

clima social en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según los resultados de las investigaciones llevadas a cabo bajo los principios de la teoría de la identidad social, los estudiantes tendrán una mayor predisposición a cooperar con aquellos compañeros a los que observan iguales a ellos y tenderán a rechazar a aquellos a los que ven diferentes (Levy, Kaplan & Patrick, 2004: 130). De igual modo, se crearán estereotipos y prejuicios acerca de aquellos que no pertenezcan al propio grupo.

Martínez, Casado, Marques y Páez (2003: 648) estiman que en el grupo-clase se observan tres tipos de criterios utilizados como norma de agrupación entre el alumnado y valoración del estatus de cada cual: el académico, el social y el de pares. El criterio académico representa el rendimiento escolar. Los alumnos de estatus académico alto serán los que obtengan buenas calificaciones, mientras que los de estatus académico bajo serán los malos estudiantes. Los atributos derivados del estatus académico pueden llegar a ser fundamentales, dada la relación con las actividades que se llevan a cabo en el aula. El criterio social comprende la clase social, la edad, el género y la etnia del alumno. Los alumnos de alto estatus social estarán en una situación más ventajosa que los de bajo estatus. Por último, el criterio de pares se basa en las relaciones entre los alumnos cuyos indicadores pueden ser el atractivo, la popularidad, la capacidad atlética o la estética de cada uno. A mayor estatus en la evaluación de los iguales, mayor integración en el grupo-clase.

Deutsch (1949a: 138-146), conceptualizó tres tipos de situaciones que se dan en el aula según el modo en que los alumnos interactúan: individualista, cooperativa y competitiva. Una situación individualista es aquella en la que el hecho de que un alumno alcance sus objetivos no tiene ninguna influencia sobre el resto de los participantes. En una situación social cooperativa las metas de los participantes están tan unidas que hay una correlación positiva para conseguir los objetivos propuestos. Un alumno puede alcanzar su objetivo sólo cuando los demás también lo alcanzan. Finalmente, en una situación social competitiva las metas de los distintos participantes están tan unidas que hay una correlación negativa para

conseguir los objetivos propuestos. Un alumno puede alcanzar su objetivo siempre que los demás alumnos no lo cumplan. Cuanto mayores sean las posibilidades de éxito de cualquier alumno menores serán las de sus compañeros.

Observando las tareas individualistas, cooperativas y las competitivas cabe esperar tipos de actitud radicalmente diferentes. Deutsch (1949a; 1949b) hace hincapié en que un individuo tenderá a facilitar las acciones de otros cuando perciba que éstas aumentarán sus propias posibilidades de alcanzar su objetivo y tratará de impedir las acciones de aquellos si cree que serán perjudiciales para sus propios fines. En las aulas que tienen una orientación competitiva, las acciones del resto de los miembros aumentan la tensión causada por la tarea, con lo cual disminuirá el rendimiento de la clase. Deutsch pudo comprobar que ante una tarea que provocaba ansiedad, los estudiantes de las situaciones competitivas se volvían más ansiosos y egoístas y perdían seguridad.

Siguiendo a Deutsch, se puede afirmar que una situación social competitiva favorece la permanencia de la división entre endogrupos y exogrupos, puesto que hay que defender los intereses personales a costa de los de los demás. Una situación social individualista es indiferente, puesto que los individuos cuentan más que los grupos. Finalmente, una situación social cooperativa favorece la desaparición de endogrupos y exogrupos a favor de un clima más receptivo al aprendizaje.

Como se comentaba al principio del artículo, la socialización mediante la interacción del alumnado es una pieza fundamental de toda labor docente. Siendo esto así, los problemas derivados del estatus del alumnado son críticos y van en detrimento del trabajo en pequeños grupos. Cohen (1994: 25) opina que con el fin de maximizar el proceso de enseñanza-aprendizaje sería necesario modificar los efectos del estatus, puesto que la interacción se hace desigual y los resultados del aprendizaje son también desiguales. El resultado debería ser tal que los estudiantes de los distintos grupos aprendieran a tratar a sus compañeros como personas más que como miembros de categorías o grupos sociales. En este sentido, los profesores pueden alterar las consecuencias derivadas del estatus y de la división en

endogrupos y exogrupos creando una situación social en la que el alumnado dependa del resto para conseguir sus objetivos, donde las oportunidades de aprendizaje sean comunes para todos los alumnos, independientemente de su estatus o de su pertenencia a determinados grupos.

3.2. Cambios de actitud en el aula de L2: la interdependencia positiva

Con el fin de crear un clima de igualdad favorable al aprendizaje, en el que se diluyan las divisiones endogrupo/exogrupo, y donde seamos capaces de conseguir cambios de actitud en nuestro alumnado, se propone poner en marcha actividades que fomenten la interacción y la participación equitativa de los alumnos. Cirigliano y Villaverde (1994: 44) apuntan que es necesario crear tareas que ayuden a desarrollar el sentimiento de nosotros a favor del sentimiento de yo; enseñar a pensar activamente y a escuchar de modo cooperativo; desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación; vencer temores e inhibiciones; superar tensiones y crear sentimientos de seguridad. En definitiva, continúan estos autores, tareas que ayuden a crear una actitud positiva ante los problemas de las relaciones humanas, que favorezcan la adaptación social del individuo y su desarrollo global.

Cohen (1994: 4) apunta que la interacción entre los miembros del grupo será mayor cuando exista una dificultad, un problema que resolver, más que cuando la tarea sea fácil y los miembros del equipo puedan resolverla individualmente, sin contar con el resto de los miembros del equipo:

a task that requires resources (information, knowledge, heuristic problem-solving strategies, materials and skills) that no single individual possesses so that no single individual is likely to solve the problem or accomplish the task objectives without at least some input from others. (Cohen, 1994: 8)

La interdependencia positiva se presenta como una situación social que cumple los requisitos citados por Cohen: los miembros del grupo dependen unos de otros para llevar a cabo la tarea. Los miembros trabajarán

en grupos heterogéneos (formados por alumnos de alto y bajo estatus académico, social y de pares) de modo que cada miembro posea información, conocimiento, materiales o habilidades necesarias para completar la tarea común al grupo. Cada miembro, a su vez, aporta una visión distinta del mundo, lo cual enriquece la relación entre el alumnado.

Existen distintos medios para crear tareas donde prime la interdependencia positiva. Aquí nos centraremos en la interdependencia positiva en cuatro ámbitos: 1) en la planificación de los objetivos; 2) en el diseño de los materiales; 3) en el reparto de los roles y 4) en la evaluación.

1) Interdependencia positiva en la planificación de los objetivos. Como ejemplo, se citará el caso de una unidad didáctica en la que el objetivo específico es la comprensión de un texto de lectura que los alumnos han leído previamente individualmente. Con el fin de que este objetivo se cumpla de manera interdependiente, se pondrá en práctica la estructura *Numbered Heads Together* propuesta por Kagan (1994) y que se divide en cuatro fases. En esta estructura los alumnos forman grupos heterogéneos de cuatro componentes (en cuanto a estatus dentro del aula). Cada alumno dentro de cada grupo escoge uno de los cuatro números que el profesor ha escrito en la pizarra (paso 1). El profesor hace una pregunta de comprensión lectora a toda la clase (paso 2) y, en lugar de que el alumno que sabe la respuesta levante la mano y diga la solución, los alumnos juntan sus cabezas para pensar (paso 3) y comentar en alto la respuesta a la pregunta. Finalmente, el profesor dice un número de los de la pizarra (paso 4). Todos los alumnos que tienen ese número levantan la mano y el profesor pide a uno de ellos que dé la respuesta.

La estructura *Numbered Heads Together* permite la planificación interdependiente de los objetivos, puesto que los alumnos comparten el objetivo común de dar una respuesta adecuada como grupo, intercambiando ideas e información. Al mismo tiempo, en la fase en la que los alumnos juntan sus cabezas para pensar, se les da la posibilidad a todos los alumnos de que sepan la respuesta y

de que finalmente puedan decirlo en voz alta delante de sus compañeros, lo cual redundará en su seguridad y su autoestima.

2) Interdependencia positiva en el diseño de los materiales. Un punto importante en la interacción de grupos es la creación de grupos heterogéneos que fomenten el conocimiento de todos los alumnos entre sí, personalizando a los compañeros y no considerándolos simplemente miembros anónimos de un determinado grupo. Con el fin de crear grupos heterogéneos y repasar al mismo tiempo el vocabulario de esta unidad (que ha sido, por ejemplo, hobbies y tiempo libre) se propone el diseño de tarjetas de manera interdependiente: se preparan tarjetas en grupos temáticos de cuatro (cuatro tarjetas sobre deportes, cuatro tarjetas sobre actividades culturales, etc.) y se escribe el nombre del alumno que va a recibir la tarjeta en el reverso con el fin de conseguir que los alumnos trabajen con aquellos que no pertenecen naturalmente a su grupo y con los que no interaccionarían de otro modo. Se reparten las tarjetas entre el alumnado de manera que tengan que encontrar a tres compañeros con tarjetas relacionadas con la suya de algún modo. Así, se conseguirán grupos heterogéneos, base para otras actividades construidas interdependientemente como la anterior, *Numbered Heads Together*.

3) Interdependencia positiva en el reparto de los roles. Otro modo de que los alumnos dependan unos de otros de manera positiva es a través de los roles. Puede hacerse por medio de fichas, de números o de manera espontánea. El secretario entrega la copia final de una actividad escrita; el cronometrador está pendiente del tiempo que falta para completar una actividad; el controlador del lenguaje presta atención a que todos los componentes del grupo hablen en inglés, o al menos, hablen sobre la actividad que están compartiendo; el capitán silencioso es responsable del nivel de ruido. Éstas son algunas de las posibilidades para hacer que cada alumno tenga una responsabilidad en el grupo y que la tarea se lleve a cabo

satisfactoriamente sólo si cada miembro cumple con esta responsabilidad.

4) Interdependencia positiva en la evaluación. A la hora de dar calificaciones, los alumnos pueden también depender positivamente unos de otros, de manera que se esfuercen por conseguir los máximos resultados para su grupo. Existen varias posibilidades: a) se puede dar a cada alumno la puntuación individual que ha obtenido más la puntuación media del grupo; b) se calcula la puntuación media de los alumnos del grupo, que será considerada como la calificación de cada alumno; c) se da una sola calificación común al grupo, independientemente de la participación de cada uno; d) se selecciona una calificación al azar; e) se da a todos los alumnos del grupo la calificación más alta o la más baja; f) cada alumno recibe una calificación (media de todas las calificaciones del grupo) más una valoración del profesor por colaboración.

En definitiva, las tareas diseñadas según la situación social denominada interdependencia positiva hacen que todos los alumnos se sientan más seguros y con una autoestima más alta, se personalicen las actividades y dependan unos de otros para conseguir la tarea.

4. Conclusión

La socialización y la vida grupal constituyen un pilar fundamental sobre el que se basa el crecimiento personal de cualquier individuo. Por este motivo, se ha comenzado exponiendo la relevancia de la socialización del individuo como parte de su educación, apoyando la inserción de la socialización, la dinámica de grupos y el entrenamiento en habilidades sociales en las escuelas en general y en el aula de L2 en particular. Se ha justificado la existencia de estereotipos y prejuicios como parte de ese proceso de socialización y se ha puesto de manifiesto que la escuela y el profesorado pueden aportar herramientas útiles que provoquen un cambio de actitud en el alumnado.

Mientras un estereotipo es una imagen mental simplificada compartida por un grupo de personas, el prejuicio tiene un componente afectivo y conductual que hace que el individuo adopte comportamientos (generalmente negativos) hacia el grupo en cuestión. Si bien el origen de los estereotipos y los prejuicios es variado, puede afirmarse que en el caso de los estereotipos predomina la lucha por conseguir recursos escasos, siendo la necesidad de mantener una autoestima positiva el comienzo del prejuicio.

En los experimentos llevados a cabo por Tajfel y Turner (que darían lugar a la teoría de la identidad social), se crearon grupos mínimos para evitar las reacciones derivadas de las interacciones grupales. Estos experimentos han demostrado que la tendencia natural de los seres humanos a crear endogrupos y exogrupos es el origen de los estereotipos y prejuicios. Se generaliza a las personas que no pertenecen a nuestro grupo pensando que reaccionarán de un determinado modo simplemente por el hecho de pertenecer a ese grupo.

Los criterios académico, social y el de pares (las evaluaciones de los compañeros de clase) rigen las divisiones en grupo que se producen en el aula, dividiendo a los alumnos en los de estatus alto y abajo. El estatus de los alumnos hace que la interacción y los resultados en el aprendizaje sean desiguales. De las tres situaciones sociales que se dan en el aula (individualista, competitiva y cooperativa), la cooperativa es la más favorable a la desaparición de las barreras entre grupos y alumnos de distinto estatus.

La interdependencia positiva, situación social en la que los alumnos se necesitan unos a otros para completar la tarea, puede resultar una herramienta útil en el cambio de actitud del alumnado en el aula de L2. Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos donde se planifican los objetivos, se diseñan los materiales, se reparten los roles e incluso se evalúa de manera positivamente interdependiente.

Referencias bibliográficas

- Álvaro, J.L., A. Garrido y J. R. Torregrosa, eds. 1996. *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Aron, A y T. McLaughlin-Volpe. 2001. "Including others in the self. Extensions to own and partner's group memberships". *Individual Self, Relational Self, Collective Self*. Eds. C. Sedikides y M. B. Brewer. Philadelphia: Psychology Press. 89-108
- Bobo, L. 1999. "Prejudice as group position: Microfoundations of a sociological approach to racism and race relations". *Journal of Social Issues*. [Documento de Internet disponible en http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0341/is_3_55]
- Cirigliano, G.F.Y y A. Villaverde. 1994. *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- Cohen, E.G. 1994. "Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups". *Review of Educational Research* 64/1, 1-35.
- Deutsch, M. 1949a. "A theory of cooperation and competition". *Human Relations* 2:129-152.
- Deutsch, M. 1949b. "An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process". *Human Relations*: 2, 199-231.
- González, J.L. y D. Fernández. 2003. "Racismo, discriminación y prejuicio". *Psicología Social, Cultura y Educación*. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta.. Madrid: Pearson. 798-805.
- Kagan, S. ed. 1994. *Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- Levy I., A. Kaplan y H. Patrick. 2004. "Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers". *Social Psychology of Education*: 7: 127-159.
- Martínez de Taboada, C., E. Casado, J. Marques y D. Páez. 2003. "Normas grupales, interacción pedagógica y cultura". *Psicología Social*,

- Cultura y Educación*. Eds D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta.. Madrid: Pearson. 633-668
- Martinot, D., M. Redersdorff, S. Guimond y S. Dif. 2002. "Ingroup versus outgroup comparisons and self-esteem: The role of group status and ingroup identification". *Personality and Social Psychology Bulletin* 28/11: 1586-1600.
- Moya, M. 2003. "Creencias estereotípicas y género: Sexismo ambivalente". *Psicología Social, Cultura y Educación*. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. Madrid: Pearson. 789-797.
- Ovejero, A. 1996. "Psicología social de la educación". *Psicología Social Aplicada*. Eds. J. L. Álvaro, A. Garrido y J. R. Torregrosa. Madrid: McGraw-Hill. 321-330.
- Páez, D. 2003. "Relaciones intergrupales". *Psicología Social, Cultura y Educación*. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. Madrid: Pearson. 752-769.
- Páez, D., I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta, eds. 2003. *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid: Pearson.
- Ruggiero, K. M. 1999. "Introduction to the issue". *Journal of Social Issues* [Documento de Internet disponible en http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0341/is_3_55/ai_58549252]
- Shiffman, R. y R.A. Wicklund. 1992. "The minimal group paradigm and its minimal psychology". *Theory and Psychology* 2: 29-50.
- Tajfel, H. y J. C. Turner. 1986. "The social identity theory of inter-group behaviour". *Psychology of Intergroup Relations*. Eds. S. Worchel y L.W. Austin. Chicago: Nelson-Hall.
- Worchel, S. y L.W. Austin, eds. 1996. *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.
- Zlobina, A. 2003. "Estereotipos nacionales y regionales en Europa y España". *Psicología Social, Cultura y Educación*. Eds. D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. Madrid: Pearson. 776-789.