

INCLUYE
VERSIÓN
DIGITAL

CON MATERIAL
COMPLEMENTARIO

M. Moya Morales • I. Valor Segura • A. Buunk

Psicología Social

Aplicación a los problemas sociales



EDITORIAL MEDICA
panamericana



Psicología Social

Aplicación a los problemas sociales

Miguel C. Moya Morales

Catedrático. Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.

Inmaculada Valor Segura

Profesora Titular. Departamento de Psicología Social.
Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.

Abraham P. Buunk

Catedrático Emérito de Psicología Social Evolutiva.
Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento.
Universidad de Groninga. Países Bajos.
Universidad Católica del Uruguay. Montevideo. Uruguay.

EDITORIAL MEDICA
panamericana

Buenos Aires - Bogotá - Madrid - México
www.medicapanamericana.com

Los editores han hecho todos los esfuerzos para localizar a los poseedores del *copyright* del material fuente utilizado. Si inadvertidamente hubieran omitido alguno, con gusto harán los arreglos necesarios en la primera oportunidad que se les presente para tal fin.

Gracias por comprar el original. Este libro es producto del esfuerzo de profesionales como usted, o de sus profesores, si usted es estudiante. Tenga en cuenta que fotocopiarlo es una falta de respeto hacia ellos y un robo de sus derechos intelectuales.

Las ciencias de la salud están en permanente cambio. A medida que las nuevas investigaciones y la experiencia clínica amplían nuestro conocimiento, se requieren modificaciones en las modalidades terapéuticas y en los tratamientos farmacológicos. Los autores de esta obra han verificado toda la información con fuentes confiables para asegurarse de que ésta sea completa y acorde con los estándares aceptados en el momento de la publicación. Sin embargo, en vista de la posibilidad de un error humano o de cambios en las ciencias de la salud, ni los autores, ni la editorial o cualquier otra persona implicada en la preparación o la publicación de este trabajo, garantizan que la totalidad de la información aquí contenida sea exacta o completa y no se responsabilizan por errores u omisiones o por los resultados obtenidos del uso de esta información. Se aconseja a los lectores confirmarla con otras fuentes. Por ejemplo, y en particular, se recomienda a los lectores revisar el prospecto de cada fármaco que planean administrar para cerciorarse de que la información contenida en este libro sea correcta y que no se hayan producido cambios en las dosis sugeridas o en las contraindicaciones para su administración. Esta recomendación cobra especial importancia con relación a fármacos nuevos o de uso infrecuente.



Visite nuestra página web:
<http://www.medicapanamericana.com>

ARGENTINA

Marcelo T. de Alvear 2.145 (C 1122 AAG)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Tel.: (54-11) 4821-2066 / Fax: (54-11) 4821-1214
e-mail: info@medicapanamericana.com

COLOMBIA

Carrera 7a A N° 69-19 - Bogotá DC- Colombia
Tel.: (57-1) 235-4068 / Fax: (57-1) 345-0019
e-mail: infomp@medicapanamericana.com.co

ESPAÑA

Sauceda, 10, 5ª planta - 28050 Madrid, España
Tel.: (34-91) 131-78-00 / Fax: (34-91) 457-09-19
e-mail: info@medicapanamericana.es

MÉXICO

Av. Miguel de Cervantes Saavedra, n.º 233, piso 8, oficina 801.
Col. Granada Delegación Miguel Hidalgo
CP 11520 - Ciudad de México, México
Tel.: (52-55) 5262-9470/5203-0176 / Fax: (52-55) 2624-2827
e-mail: infomp@medicapanamericana.com.mx

ISBN: 978-84-9110-823-8 (Versión impresa + Versión digital).
ISBN: 978-84-9110-824-5 (Versión digital).



TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. Este libro o cualquiera de sus partes no podrán ser reproducidos ni archivados en sistemas recuperables, ni transmitidos en ninguna forma o por ningún medio, ya sean mecánicos, electrónicos, fotocopiadoras, grabaciones o cualquier otro, sin el permiso previo de Editorial Médica Panamericana, S. A.

© 2023, EDITORIAL MÉDICA PANAMERICANA, S. A.

Sauceda, 10, 5ª planta - 28050 Madrid, España

Depósito legal: M-2739-2022

Impreso en España

Autores

Aguilar-Luzón, María del Carmen

Profesora Titular. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.

Álvarez Lucena, Ignacio

Centro de Iniciativas de Cooperación para el Desarrollo (CICODE). Universidad de Granada. España.

Arce Fernández, Ramón

Catedrático. Departamento de Ciencia, Política y Sociología. Facultad de Psicología. Universidad de Santiago de Compostela. España.

Aristegui, Inés

Investigadora. Centro de Investigaciones en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo. Fundación Huésped. Buenos Aires. Argentina.

Balaguer Solá, Isabel

Catedrática. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Bilbao Ramírez, María Ángeles

Profesora Adjunta. Facultad de Psicología. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Chile.

Brandão, Regina

Profesora Titular. Posgrado en Educación Física. Facultad de Educación Física. Universidad de San Judas Tadeo. São Paulo. Brasil.

Buunk, Abraham Pieter

Catedrático Emérito de Psicología Social Evolutiva. Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento. Universidad de Groninga. Países Bajos. Universidad Católica del Uruguay. Montevideo. Uruguay.

Castillo Fernández, Isabel María

Catedrática. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Cuadrado Guirado, Isabel

Profesora Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de Almería. España.

Cueto Saldívar, Rosa María

Profesora Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Perú. Lima. Perú.

De Gilder, Dick

Profesor Titular. Departamento de Ciencias de la Organización. Universidad Libre de Amsterdam. Países Bajos.

Dijkstra, Arie

Catedrático. Departamento de Psicología. Universidad de Groninga. Países Bajos.

Ellemers, Naomi

Catedrática Distinguida. Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento. Universidad de Utrecht. Países Bajos.

Fernández-Ballesteros García, Rocío

Catedrática Emérita. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Autónoma de Madrid. España.

Ferrer Pérez, Victoria Aurora

Catedrática. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad de las Islas Baleares. Palma de Mallorca. España.

Guzmán-González, Mónica

Profesora Titular. Escuela de Psicología. Facultad de Humanidades. Universidad Católica del Norte. Antofagasta. Chile.

Hombrados-Mendieta, Isabel

Catedrática. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología y Logopedia. Universidad de Málaga. España.

Huguet, Pascal

Director de Investigación del CNRS, responsable de LAPSCO (CNRS-Unidad de Investigación de la Universidad). Departamento de Psicología. Universidad Clermont Auvergne. Clermont-Ferrand. Francia.

Jiménez-Moya, Gloria

Profesora Contratada Doctora. Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.

Judd, Charles M.

Catedrático Emérito. Departamento de Psicología y Neurociencias. Universidad de Colorado. EE. UU.

Keizer, Kees

Profesor Ayudante. Facultad de Ciencias Sociales y del Comportamiento. Universidad de Groninga. Países Bajos.

Kuyper, Hans

Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento. Universidad de Groninga. Países Bajos.

López Walle, Jeanette Magnolia

Profesora Titular. Facultad de Organización Deportiva. Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

López-López, Wilson

Profesor Titular. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

López-Megías, Jesús

Catedrático. Departamento de Psicología Experimental. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.

Martínez-Tur, Vicente

Catedrático. Instituto de Investigación IDOCAL. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Molina, Agustín

Profesor Titular. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.

Montoro González, Luis

Catedrático. Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Moya Morales, Miguel Carlos

Catedrático. Departamento de Psicología Social. Facultad de psicología. Universidad de Granada. España.

Páez Rovira, Darío

Catedrático. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social. Universidad del País Vasco. España.

Peiró Silla, José María

Catedrático Emérito. Instituto de Investigación IDOCAL. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Poggio Lagares, Lucía

Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial. Facultad de Psicología. Universidad Complutense de Madrid. España.

Rincón-Unigarro, Camilo

Profesor Asociado. Facultad de Psicología. Fundación Universitaria Konrad Lorenz y Universidad de la Sabana. Bogotá. Colombia.

Rothman, Alexander John

Catedrático. Departamento de Psicología. Universidad de Minnesota. Minneapolis. EE. UU.

Sánchez-Izquierdo Alonso, Macarena

Profesora Contratada Doctora. Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. España.

Sirlopú Díaz, David

Profesor Asociado. Departamento de Psicología. Facultad de Psicología. Universidad San Sebastián. Concepción. Chile.

Smith-Castro, Vanessa

Catedrática. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Facultad de Ciencias Sociales. San José. Costa Rica.

Stroebe, Wolfgang

Catedrático Emérito. Departamento de Psicología Social y Organizacional. Universidad de Groninga. Países Bajos.

Useche Hernández, Sergio Alejandro

Profesor Asociado. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Valera Pertegás, Sergi

Profesor Titular. Departamento de Psicología Social y Psicología Cuantitativa. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. España.

Valor-Segura, Inmaculada

Profesora Titular. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología. Universidad de Granada. España.

Van Oudenhoven, Jan Pieter

Catedrático Emérito. Departamento de Psicología Social. Escuela de Psicología. Universidad de Groninga. Países Bajos.

Ward, Colleen Ann

Catedrática. Escuela de Psicología. Universidad Victoria de Wellington. Wellington. Nueva Zelanda.

Yubero Jiménez, Santiago

Profesor Titular. Departamento de Psicología Social. Aplicación a los problemas sociales. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenca. España.

Zurriaga Lloréns, Rosario

Profesora Titular. Departamento de Psicología Social. Facultad de Psicología y Logopedia. Universitat de València. Valencia. España.

Índice

Prólogo	IX
Prefacio	XI

1 Aplicación de la psicología social a la solución de los problemas sociales	1
<i>M. Moya Morales, I. Valor-Segura y A. P. Buunk</i>	

Sección I

Intervención psicosocial en problemas sociales relacionados con la salud	21
2 Psicología social de la salud y de la enfermedad	23
<i>R. Zurriaga Llorens, A. Dijkstra, I. Arístegui y A. Rothman</i>	
3 Salud mental: síntomas y bienestar	39
<i>D. Páez Rovira y M. A. Bilbao Ramírez</i>	
4 Psicología social en el deporte	55
<i>I. Balaguer Solá, I. Castillo Fernández, J. M. López-Walle y R. Brandão</i>	
5 Imágenes sociales sobre el envejecimiento y la vejez: contextos y aplicaciones	77
<i>M. Sánchez-Izquierdo y R. Fernández-Ballesteros</i>	
6 Relaciones de pareja: una mirada psicosocial	93
<i>I. Valor-Segura y M. Guzmán-González</i>	

Sección II

Intervención psicosocial y políticas sociales	109
7 Comportamiento social en los sistemas políticos	111
<i>C. Rincón-Unigarro y W. López-López</i>	
8 Discriminación género	129
<i>V. A. Ferrer Pérez y G. Jiménez-Moya</i>	
9 Psicología social, cooperación al desarrollo y justicia global	143
<i>J. López-Megías e I. Álvarez Lucena</i>	
10 Psicología social e inmigración: relaciones entre inmigrantes y sociedades de acogida	161
<i>I. Cuadrado Guirado, D. Sirlópú, J. P. Van Oudenhoven, C. Judd y C. Ward</i>	
11 La psicología social de las organizaciones	179
<i>D. de Gilder, J. M. Peiró Silla, N. Ellemers y V. Martínez-Tur</i>	

12	Psicología comunitaria de la exclusión social y de los colectivos vulnerables	195
	<i>I. Hombrados-Mendieta y R. M. Cueto Saldívar</i>	

Sección III

Conducta y problemas sociales		213
13	La psicología social del comportamiento del consumidor	215
	<i>W. Stroebe, V. Martínez-Tur, A. Molina y K. Keizer</i>	
14	Aplicando la psicología social a la educación en el aula	231
	<i>P. Huguet, H. Kuyper, S. Yubero Jiménez y V. Smith-Castro</i>	
15	La psicología ambiental como psicología social aplicada. Claves para una aproximación disciplinar	249
	<i>S. Valera Pertegás, L. Poggio Lagares y M. C. Aguilar-Luzón</i>	
16	Psicología jurídica: aplicando la psicología social al contexto legal ...	265
	<i>R. Arce Fernández</i>	
17	Psicología social, factor humano y seguridad vial	279
	<i>L. Montoro González y S. A. Useche Hernández</i>	
	Glosario	301
	Índice analítico	311

Aplicando la psicología social a la educación en el aula

14

P. Huguet, H. Kuyper, S. Yubero Jiménez y V. Smith-Castro



OBJETIVOS

- Comprender el carácter de la psicología social de la educación como una disciplina que aplica los conceptos de la psicología social a los contextos educativos.
- Reconocer la relevancia de los factores psicosociales en los procesos de educación en el aula.
- Comprender los procesos de comparación social aplicados al aula y su importancia en el rendimiento escolar.
- Analizar el concepto de fracaso escolar y reflexionar sobre la importancia del autoconcepto académico en el rendimiento.
- Reconocer la «amenaza del estereotipo» y la influencia de los estereotipos negativos en el desarrollo educativo.
- Comprender la importancia del clima escolar y de las relaciones positivas en el aula para establecer un entorno eficaz de aprendizaje.
- Aplicar algunas de las estrategias propuestas derivadas de los estudios sobre la influencia de los factores psicosociales en los procesos de aprendizaje en el aula.

CONTENIDO

- Introducción
- Comparación social
- Autoconcepto académico, rendimiento y fracaso escolar
- Amenaza del estereotipo: el papel de los estereotipos negativos
- Clima en el aula
- Psicología social aplicada en el contexto educativo

INTRODUCCIÓN

Cada vez que las personas se unen con el propósito de aprender se pueden aplicar determinados principios psicosociales. La aplicación de estos principios en ese contexto educativo puede fortalecer el compromiso del alumnado con el aprendizaje, conseguir actitudes más positivas hacia la escuela, reducir sentimientos de fracaso y otras emociones negativas y, también, mejorar el nivel de expectativas y el rendimiento escolar.

Resulta obvio que la educación es, al menos en parte, psicología social aplicada. De hecho, en las últimas tres décadas ha surgido un nuevo

campo científico denominado *psicología social de la educación* o *psicología social educativa*. Según Feldman (1986), este campo representa la fusión de la psicología social con el campo de la educación y ha producido una amplia gama de teorías, investigaciones y datos que hablan de los intereses de quienes se dedican a la educación y a la psicología. Como señalan Ovejero, Morales y Yubero (2018), la psicología social puede hacer muchas aportaciones a la solución de los problemas de la educación escolar, fundamentalmente porque dentro del aula se producen conductas psicosociales vinculadas a las relaciones interpersonales y grupales. Según Yubero y Grau (2011), podría-

mos definir la psicología social de la educación como el estudio de los factores psicosociales que tienen lugar en los procesos educativos.

Nuestro propósito en este capítulo no es describir todos los temas de interés que caracterizan este ámbito de unión entre esas dos disciplinas (psicología social y educación), sino centrarnos en el análisis de un conjunto limitado de conceptos y fenómenos psicosociales que están relacionados con procesos clave que tienen lugar en el aula.

En primer lugar, abordaremos el papel de las comparaciones que el alumnado hace entre sí. Hoy en día existen amplias evidencias de que las comparaciones sociales contribuyen a los logros académicos, y aquí analizaremos el significado y las consecuencias de tales comparaciones dentro del aula.

En el segundo apartado se analizará el tema del autoconcepto académico. Con el paso del tiempo cada estudiante desarrolla puntos de vista positivos o negativos sobre sus habilidades en los diferentes dominios académicos (por ejemplo, matemáticas), que pasan a ser parte integrante de su autoconcepto académico. Veremos si el autoconcepto tiene efecto en el rendimiento académico y de qué manera lo hace.

En tercer lugar, se estudiará la influencia de los estereotipos. Los estudiantes pertenecen a diferentes grupos sociales y, en ocasiones, pueden sufrir las consecuencias de los estereotipos negativos asociados con esos grupos.

Finalmente, se desarrolla el tema del clima del aula. La manera en que cada estudiante se ve a sí mismo en el aula y su comportamiento en este contexto dependerá, al menos en parte, del clima dentro del aula. Algunos de los factores que más influyen negativamente en el clima de la clase son las relaciones entre las personas implicadas dentro de la organización del aula y los comportamientos disruptivos y conflictivos entre iguales.

Como veremos, cada una de estas líneas de investigación proporciona evidencias de que principios psicosociales básicos juegan un papel importante en las situaciones cotidianas del aula. Presentaremos, además, las implicaciones prácticas de estas líneas de investigación y se harán algunas recomendaciones con respecto a la lucha contra el fracaso académico, el abandono escolar y el acoso entre iguales.

COMPARACIÓN SOCIAL

La comparación social se refiere a la tendencia a relacionar las propias características, actuales o potenciales (tales como logros académicos, perspectivas futuras o relaciones con los demás), con las de otros individuos, imaginarios o no.

La primera versión de la *teoría de la comparación social* fue formulada en 1954 por Leon Festinger. Según este famoso psicólogo social, la mayoría de las personas quiere evaluar sus habilidades y opiniones, esto es, conocer si son adecuadas o correctas (Festinger, 1954). Esto es especialmente relevante cuando no existe una «realidad objetiva» que permita conocer su adecuación o corrección. En estos casos, confiamos en una «realidad social» que compara nuestras propias habilidades y opiniones con las de los demás. Las investigaciones han demostrado claramente que las personas nos comparamos en distintos tipos de dimensiones. Aunque en la vida diaria somos más o menos libres a la hora de establecer comparaciones sociales, en algunos casos la comparación social es casi forzada, con consecuencias bastante importantes (Huguet, Dumas y Monteil, 2004). Por ejemplo, cuando el salario de alguien en un puesto de dirección aparece en las noticias, es difícil no hacer una comparación con nuestros propios ingresos. En el contexto educativo, cuando se leen en clase las notas en voz alta, es difícil que cada estudiante no realice comparaciones y piense «a qué nivel pertenece».

Algunos estudios han demostrado que las comparaciones sociales ocurren incluso en la etapa preescolar, lo que facilita la adaptación de niños y niñas a las normas establecidas en el aula. De hecho, ya desde edades muy tempranas se aprende a conseguir premios (elogios y apoyo) y a evitar ciertos castigos (regañinas y eliminación de privilegios) comparando las reacciones de las personas mayores con las propias acciones y las del resto de la clase. Al hacerlo, se aprenden las normas y los valores predominantes en un nuevo entorno, en el grupo de juegos y, con carácter más general, en el aula.

Aun así, diversos estudios observacionales sugieren que las capacidades necesarias para hacer inferencias a partir de la comparación social sobre

uno mismo (es decir, sacar conclusiones sobre el nivel de habilidad que se tiene en un ámbito concreto, basándose en la información extraída de las comparaciones) no están presentes antes de los 6 o 7 años (Ruble, 1983). Después de estas edades, las inferencias a partir de las comparaciones sociales se convierten en parte del autoconocimiento que cada persona tiene de sí misma. Niños y niñas prestan una atención cada vez mayor al rendimiento académico y a las calificaciones obtenidas por otras personas, para clasificarse con respecto a ellas en las diversas materias; un comportamiento que parece volverse especialmente prominente entre los 9 y 10 años (Dumas, Huguet, Monteil, Rastoul y Nezlek, 2005).

Dependiendo de lo que descubra, cada estudiante puede considerar el aula como un lugar agradable o aterrador. Esto es, los procesos de comparación social que tienen lugar en el aula pueden desencadenar sentimientos tanto positivos como negativos (Buunk, Kuyper y van der Zee, 2005). En su trabajo sobre comparación social y educación, Levine (1983) encontró que con la comparación existen posibilidades claras de que se dañe la autoestima del estudiante, porque puede inferir, de manera incorrecta, una visión pobre de sus propias habilidades. De hecho, se dan numerosos casos en los que los estudiantes quieren evitar la comparación social. Sin embargo, en el aula resulta prácticamente imposible ignorar los logros y rendimientos propios y de los demás.



Afortunadamente, el descubrimiento de los éxitos de alguien de la clase que superan los propios no tiene por qué resultar doloroso o negativo. También puede tener un impacto beneficioso en el rendimiento. Observar a otra persona que domina una tarea puede revelar información útil sobre cómo mejorar, un fenómeno que es conocido como *aprendizaje por observación o modelado*. La observación de un modelo exitoso no solo hace que la tarea sea más comprensible, sino que también puede aumentar la motivación para mejorar (Blanton, Buunk, Gibbons y Kuyper, 1999). En este sentido, el alumnado puede identificarse con el modelo e intentar imitar sus acciones exitosas.

Además, observar que a otras personas les va bien puede proporcionar a cada estudiante una noción de su propio potencial, y esto puede incrementar su autoconfianza y dotarle de sentimientos de autoeficacia. En la actualidad, hay evidencias de que creer que se es capaz de realizar una tarea nueva juega un papel importante en el propio rendimiento. Por ejemplo, el sentimiento de autoeficacia puede contribuir enormemente a mejorar el rendimiento académico, más allá de lo que aportan las instrucciones de las tareas. En general, en el caso de las habilidades físicas e intelectuales, Festinger (1954) sugirió que la comparación social sigue un impulso unidireccional ascendente. Aplicado al aula, esto sugiere que la mayoría del estudiantado prefiere comparar sus calificaciones con quienes sean ligeramente mejores (**Recuadro 14-1**).



Seguro que en nuestra biografía o bien en la historia de alguien conocido se ha dado una situación en la que un proceso de comparación social ha provocado una mejora o empeoramiento del rendimiento académico. En esta actividad hemos de pensar en una de estas situaciones y analizar las causas, basándonos en el contenido del capítulo, que propiciaron ese resultado académico [¿fue una comparación ascendente o descendente? ¿Cuál era nuestro objeto de comparación?].

Comparación social ascendente en el aula

En un estudio de campo de Blanton *et al.* (1999), estudiantes holandeses de educación secundaria (de 13 años) completaron un cuestionario de comparación social al final del segundo trimestre. Se les pidió que escribieran el nombre de la persona de la clase con quien preferían comparar sus calificaciones (elección de comparación) en cada una de las siete materias escolares (matemáticas, biología, geografía, etc.) y que calificaran su propio nivel de rendimiento en dichas asignaturas en relación con el nivel de la persona elegida (evaluación comparativa). Las escuelas proporcionaron las califi-

RECUADRO 14-1. Aplicación de la teoría: cómo utilizar los principios de comparación social

El conocimiento de los principios de comparación social nos lleva, al menos, a dos recomendaciones. La primera es que no importa cuál sea el tema, las comparaciones entre géneros son relativamente raras en el aula, casi como si no tuvieran sentido para la mayoría de las personas. Las niñas se comparan con los niños pocas veces o nunca, y lo mismo ocurre con los niños respecto a las niñas. Es posible que cualquier estudiante de la clase, por brillante que sea, no sirva de ejemplo para todo el mundo. El personal docente debería ofrecer un ejemplo de cada género como criterio de comparación para sus estudiantes (especialmente cuando la dimensión de comparación es estereotipada por género, como se trata en la sección «amenaza de estereotipo»). En segundo lugar, para compararse con los demás, la mayoría de las personas eligen a alguien que consideran que está a su alcance (es decir, objetivos de comparación ligeramente ascendentes). En este sentido, los estudiantes pueden ignorar los ejemplos de excelencia que les proponen los docentes, ya que no se tiene en cuenta su propio marco de comparación. Las investigaciones sobre las elecciones espontáneas de comparación social sugieren que incluso estudiantes menos capaces pueden ser utilizados como ejemplos por parte de los docentes, no para toda la clase, por supuesto, sino para quienes están teniendo peores resultados. No tener en cuenta los propios estándares de cada estudiante, nos guste o no, significa obligarlos a compararse con los mejores estudiantes (como generalmente sugiere el docente) y, por lo tanto, se corre el riesgo de desmotivarlos aún más. Lo que puede suceder entonces es bastante simple: en lugar de compararse hacia arriba, quienes están desmotivados se comparan con quienes tienen calificaciones peores que las suyas. Esta comparación a la baja impide todo progreso y puede llevarlos a quedar atrapados en la rutina del fracaso. A medida que pasa el tiempo, esta situación alimenta un autoconcepto académico negativo que tiene efectos catastróficos en el rendimiento.

caciones de todos los estudiantes en el segundo trimestre y al final del curso escolar. Los resultados señalaron que, en primer lugar, aunque todas las clases eran mixtas, la gran mayoría

de los estudiantes (más del 90 %) se comparó deliberadamente con estudiantes de su mismo sexo. En segundo lugar, una comparación de las calificaciones de los propios estudiantes y las de las personas con quienes se compararon mostró que, en promedio, las calificaciones de estas personas eran ligeramente más altas que sus propias calificaciones, en línea con las predicciones de Festinger. Un análisis de las calificaciones mostró que bastantes más estudiantes habían nominado un objetivo de comparación con calificaciones más altas (comparación social ascendente), que con calificaciones más bajas (comparación social descendente).

Ahora bien, compararse con otros con calificaciones más altas no significa sentirse en general menos competentes que la mayoría de los estudiantes. El punto del estudio de Blanton y sus colaboradores que atrajo más atención fue que, al mismo tiempo, una evaluación comparativa favorable (en la que uno mismo se ve ligeramente por encima del promedio de la clase) puede ser beneficiosa para el rendimiento futuro. Huguet, Dumas, Monteil y Genestoux (2001) replicaron y ampliaron estos hallazgos en un estudio con estudiantes franceses de la misma edad que los del estudio anterior. Elegir compararse con alguien que les superara en alguna asignatura no llevó a estos estudiantes a sentirse relativamente menos capaces en dichas asignaturas. En concordancia con la hipótesis de que la comparación ascendente está motivada por un deseo de superación personal, la mayoría de quienes participaron afirmaron que su rendimiento en casi todas las materias podría acercarse en el futuro al rendimiento de quienes tenían éxito (Buunk y Gibbons, 2007).

Un resultado adicional de los estudios anteriores es que los estudiantes se compararon especialmente con quienes eran importantes en su vida, como los amigos. En un estudio de Lubbers, Kuyper y Van der Werf (2009), el 35 % de quienes participaron no tenía una amistad en el aula, el 43 % tenía una amistad, el 18 % dos amistades y el 4 %, tres. Además, entre quienes tenían al menos una amistad en su clase, el 78 % eligió a una de esas amistades como objetivo de comparación, el 17 % eligió a alguien de la clase con quien compartía algún gusto y solo el 5 %

eligió a alguien que no había sido señalado como amistad. Esto significa que elegir a una amistad como objetivo de comparación es, de hecho, una comparación social «rutinaria».

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO, RENDIMIENTO Y FRACASO ESCOLAR

Hasta ahora hemos argumentado que promover comparaciones ascendentes puede ser una estrategia valiosa para el profesorado, pero este recurso solo resulta útil en función de nuestras suposiciones sobre la naturaleza de las habilidades de las personas. Esto es, si creemos que el desempeño académico responde a una propiedad innata y estable de las personas o si más bien creemos que el rendimiento suele mejorarse con el esfuerzo.

Para que la comparación ascendente sea un recurso para el cambio, quienes hacen la comparación obviamente necesitan creer que pueden mejorar. Sin la percepción de que su autoimagen puede modificarse, la respuesta de los estudiantes a las comparaciones ascendentes puede hacerles sentirse inferiores o bien puede llevarlos a devaluar el ámbito (la materia) o el objeto de la comparación social (sus compañeros), como estrategia para hacer frente a resultados negativos en la comparación.

En línea con estas ideas, los resultados de Henderson y Dweck (1990) sugieren que con el fin de permitir que quienes tienen menos éxito aprendan de quienes sí lo tienen, se les debe animar para que vean que sus habilidades pueden mejorar. Estos autores afirman que el profesorado puede marcar una diferencia positiva si evitan elogios de habilidades del tipo: «eres muy inteligente!», ya que esto sugiere la presencia de atributos innatos, y optan más bien por elogios al esfuerzo, como: «¡trabajaste mucho en eso!». El alumnado también se beneficia de conocer las historias de éxito de quienes, con anterioridad, tuvieron problemas con un tema concreto, pero acabaron dominándolo.

Más evidencia sobre los importantes efectos del autoconcepto sobre el desempeño académico ha sido proporcionada por Huguet, Brunot y Monteil (2001). En un estudio cuasiexperimental, estos investigadores solicitaron



Figura 14-1. Niños haciendo una prueba de geometría o dibujo.

a estudiantes varones (de 11 a 13 años), que estaban rindiendo bien o fallando en matemáticas, estudiar durante unos 50 segundos una figura geométrica compleja y bastante abstracta. Posteriormente, les pidieron reproducir la figura de memoria en una hoja de papel (Fig. 14-1). Antes de comenzar la tarea se les dijo que se estaba evaluando su habilidad en geometría o en dibujo. Los estudiantes fueron asignados a una de estas dos condiciones de forma aleatoria. Posteriormente, unas personas que desconocían las condiciones de la prueba y el nivel de habilidad de cada estudiante evaluaron su rendimiento.

Este estudio mostró que, en el contexto de la geometría, a quienes tenían bajo rendimiento en matemáticas les fue mucho peor que a quienes destacaban en esa materia; en cambio, en el contexto del dibujo, a estos mismos estudiantes les fue mucho mejor e, incluso, igualaron el rendimiento de los buenos estudiantes. Dado que la tarea era exactamente la misma en las dos condiciones experimentales (geometría y dibujo), fueron las representaciones de sí mismos que los niños habían construido a lo largo del tiempo lo que resultó ser el factor determinante. Obviamente, el pasado académico de un estudiante puede explicar, al menos parcialmente, sus dificultades actuales (Monteil y Huguet, 1999; Selimbegovic, Régner, Sanitioso y Huguet, 2011). En pocas palabras, que en el aula se dan todas las condiciones necesarias para que quienes tienen bajo rendimiento adquieran la fama de ser estúpidos o poco capaces, lo que los acerca cada día un poco más al abandono escolar.

Una vez que se ha forjado la mala reputación académica de un estudiante en el contexto del aula, esta actúa como un recordatorio continuo

de sus puntos débiles y deficiencias (Selimbegovic *et al.*, 2011). Este tipo de autoconocimiento se activa sin esfuerzo y de forma involuntaria cada vez que el docente propone una actividad asociada con el fracaso en el pasado del estudiante (geometría o matemáticas en el estudio que acabamos de describir). Desafortunadamente, la activación continua de tales autoconceptos envuelve a estos estudiantes en una esfera de fracaso, al menos, por dos motivos: a) porque fomenta en ellos evaluaciones pesimistas de sus posibilidades de éxito y, por lo tanto, les impide involucrarse en gran medida en la actividad propuesta, y b) porque, incluso cuando estos estudiantes intentan concentrarse, el recuerdo altamente accesible de sus fracasos pasados y su sensación de verse perdidos otra vez, captan su atención en tal medida que no son capaces de enfrentarse por completo al problema en cuestión (Monteil y Huguet, 1999).

De ahí la conocida dificultad que el personal docente tiene para lograr que sus estudiantes de bajo rendimiento dejen de mirar por la ventana (¡o incluso que se queden en sus asientos!) y que se concentren en sus ejercicios para evitar cometer esos «mismos viejos errores».



Es grande la tentación que tiene el profesorado de ver el comportamiento de quienes tienen bajo rendimiento como una señal de su incapacidad para hacer el trabajo escolar o, al menos, como un reflejo de lo que a menudo se manifiesta en los informes escolares de los estudiantes como un «problema de atención general». Sin embargo, el mayor obstáculo generalmente se encuentra en otra parte, probablemente en las condiciones bajo las cuales se expresan las habilidades cognitivas, no en las habilidades mismas.

Los resultados experimentales muestran que a veces un estudiante puede tener todas las habilidades y aptitudes necesarias para un ejercicio determinado, pero no puede implementarlas porque el contexto del aula es desfavorable (Huguet *et al.*, 2001) (**Recuadro 14-2**). Por lo tanto, se debe proceder con precaución antes de llegar a la conclusión de que tal o cual estudiante tiene

RECUADRO 14-2. Aplicación de una técnica de investigación

Para tener alguna posibilidad de éxito con quienes tienen menor rendimiento, se ha de considerar la situación del contexto real de aprendizaje. El comportamiento escolar es como muchos otros tipos de comportamiento, ya que solo se puede cambiar si las condiciones que contribuyen a que ocurra también cambian. Si ignoramos el hecho de que ciertas dificultades dependen al menos tanto del entorno social y emocional (el aula) como de la supuesta baja aptitud de la persona que falla, estamos condenados a dar el mismo consejo una y otra vez, repitiendo los mismos errores. Esta es una experiencia diaria de muchos docentes, que no debería desanimarles, asumiendo toda la culpa, dada la dificultad de su profesión. Pero la realidad es que, para tener un impacto efectivo en el alumnado de menor rendimiento, se debe actuar sobre toda la clase.

Si el fracaso en la clase se debe, al menos en parte, a lo que piensan otros miembros del aula, entonces los docentes deben prestar atención a la reputación de cada estudiante. Hay varias estrategias disponibles para desmantelar las reputaciones académicas negativas o, mejor aún, para evitar que sean relevantes en el desarrollo educativo. Por ejemplo, nunca se debe señalar públicamente las deficiencias de un estudiante durante las pruebas orales o ante las preguntas delante del resto de la clase o al entregar los ejercicios corregidos o al pasar a los estudiantes a la pizarra. No hay nada peor para un estudiante de bajo rendimiento que ver o escuchar al resto de la clase hablar sobre sus debilidades o su falta de capacidad. Así, llega el día en que ese escenario se vuelve tan familiar para quienes tienen bajo rendimiento que lo ignoran por completo. En ese momento el juego de la recuperación se termina y hay que darla por perdida.

Por otro lado, los estudiantes que están acostumbrados al éxito o han desarrollado puntos de vista positivos sobre sí mismos, quieren que se les permita hablar y actuar delante de los demás. Se les debe dar esa oportunidad, de lo contrario su nivel de logro puede disminuir. Si se priva a quienes tienen buenas calificaciones de la visibilidad en el aula a la que están acostumbrados (por ejemplo, no preguntándoles en clase), no pasará mucho tiempo antes de que sus calificaciones comiencen a bajar, llegando a veces incluso a ser más bajas que las de quien tiene bajo rendimiento.

un problema de aprendizaje. Está claro que este es un problema crucial para los centros y para cualquier sistema educativo donde la evaluación del conocimiento es una práctica común. Debe reconocerse, y esto es fundamental, que la capacidad no es directamente observable, sino que solo puede inferirse a partir del rendimiento.

Autoconcepto académico relacionado con el éxito y el efecto del «pez grande en estanque pequeño»

Un fenómeno particularmente relevante en el contexto de la comparación social es el «pez grande en estanque pequeño», que hace referencia al hecho de que estudiantes en escuelas o clases más exigentes pueden presentar un autoconcepto académico más bajo que estudiantes de igual nivel de aptitud que asisten a escuelas o clases menos exigentes. Este efecto ha aparecido en numerosos estudios con estudiantes de todo el mundo (Huguet *et al.*, 2009; Marsh y Hau, 2003). Si bien el autoconcepto académico de los estudiantes está influido positivamente por sus propios logros académicos, los altos niveles de habilidad que tienen los demás en su contexto inmediato pueden influir negativamente en dicho autoconcepto. Este fenómeno también afecta a las elecciones académicas, así como al esfuerzo académico y al logro posterior de los estudiantes. Desde esta perspectiva, podría ser mejor si un estudiante no asiste a escuelas de alto nivel (o no es ubicado en clases de mayor exigencia), ya que esto puede exponerlo a una base excesivamente exigente de comparación social, lo que puede disminuir su autoconcepto), mientras que asistir a escuelas o clases de menor exigencia puede ser una fuente de orgullo (lo que lleva a incrementar el autoconcepto).

Por otra parte, como hemos visto, el rendimiento está relacionado con el contexto del aula. De ahí la necesidad de tener en cuenta este contexto si esperamos obtener una información veraz de las razones por las que ciertos estudiantes fracasan, y aplicar esa información para mejorar la efectividad de las estrategias de ayuda que ofrecemos a los estudiantes rezagados.

El concepto de fracaso escolar se emplea, generalmente, para referirse al fracaso indi-

vidual de una persona y a su posible incapacidad; olvidando que el fracaso escolar tiene un carácter multidimensional y que existen diversas causas que interactúan y que se han de tener en cuenta para poder superarlo. No podemos obviar que, en cierta medida, el fracaso escolar es algo bastante subjetivo y que nos encontramos ante un problema en el que tiene especial relevancia el peso de variables psicosociales, entendiendo que estas son las vinculadas al entorno social, escolar y familiar. El fracaso escolar, en ningún caso, es un fenómeno natural y tiene lugar en una determinada institución escolar, que es quien define las reglas del juego acerca de las exigencias y expectativas que se demandarán al alumnado; reglas que, además, estarán marcadas por la cultura establecida (Yubero, Serna y Larrañaga, 2009). Diversos informes concluyen que el abandono escolar temprano, en muchas ocasiones causa del propio fracaso, está muy relacionado con los problemas sociales, afecta más a las personas desfavorecidas y está estrechamente vinculado a la repetición de curso. Por otra parte, atribuir las causas del fracaso escolar a factores internos y estables implica que las expectativas sobre la posible mejoría del estudiante van a ser negativas. Por ello, debemos tener en cuenta, no solo el carácter de estas atribuciones sobre las causas del fracaso, sino también quiénes las realizan, que, en unas ocasiones, puede ser el propio estudiante, pero también sus colegas, el profesorado y hasta su propia familia.

AMENAZA DEL ESTEREOTIPO: EL PAPEL DE LOS ESTEREOTIPOS NEGATIVOS

Otro fenómeno crítico es la *amenaza del estereotipo* (Steele, 1997) o la amenaza de que nuestro rendimiento confirmará, para otras personas o para nosotros mismos, un estereotipo negativo asociado con el grupo social al que pertenecemos. Lamentablemente, esta amenaza conduce a un peor rendimiento y, por lo tanto, produce el resultado negativo esperado y que se intenta evitar. Por ejemplo, se ha observado que mujeres con alta capacidad matemática obtuvieron un rendimiento inferior, en comparación con los hombres con igual capacidad, en prue-

bas matemáticas difíciles, cuando se les dijo que la prueba producía diferencias de género; pero respondieron tan bien como los hombres cuando se les dijo que no había diferencias de género (Spencer, Steele y Quinn, 1999).



En la actualidad existe amplia evidencia de que las mujeres y las niñas sufren las expectativas estereotipadas de género en las pruebas de matemáticas estandarizadas. Las niñas pueden mostrar un déficit de rendimiento en clase cuando simplemente se les hace creer que la tarea en cuestión mide las habilidades matemáticas (Huguet y Régner, 2007).

Por ejemplo, estudiantes (de 11-13 años) se enfrentaron a la misma tarea de memoria descrita anteriormente (Fig. 14-2), que se caracterizó por una prueba de geometría frente a un juego de memoria (Estudio 1) o por una prueba de geometría frente a una prueba de dibujo (Estudio 2). En ambos estudios, las niñas obtuvieron un rendimiento inferior al de los niños en la situación que podía suponer una amenaza relativa para ellas, mientras que los superaron en la condición más neutral (es decir, cuando la tarea se caracterizó como un juego de memoria o una prueba de dibujo). Además, la amenaza de los estereotipos se produjo en niñas que trabajaban solas o en grupos mixtos (es decir, en presencia de compañeros de clase), pero no en grupos de clase del mismo género, lo que tiene varias implicaciones para las prácticas educativas.

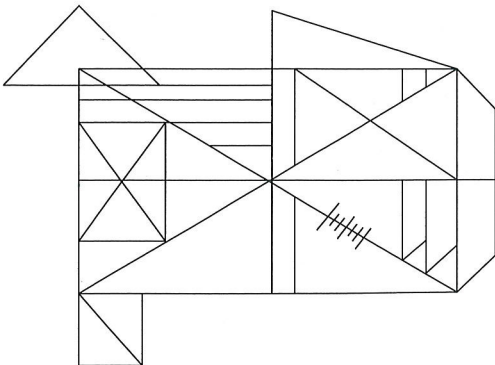


Figura 14-2. La figura compleja utilizada por Huguet, Dumas, Monteil y Genestoux (2001).

¿Las creencias que tiene la persona sobre la capacidad matemática de los dos sexos moderan su predisposición a sufrir la amenaza de los estereotipos? Esto es, ¿esta amenaza también afecta a niñas que, por ejemplo, tienen puntos de vista contra-estereotípicos sobre la habilidad matemática de los dos géneros, pensando que las chicas son tan buenas como los chicos en matemáticas? Lamentablemente, la respuesta es sí. Utilizando el mismo paradigma que antes (geometría/dibujo), Huguet y Régner (2009) encontraron evidencias de amenaza de los estereotipos en alumnas de primer ciclo de educación secundaria (de 11-13 años) que rechazaban el estereotipo de género en el ámbito de las matemáticas en el nivel explícito; es decir, que atribuían habilidades matemáticas superiores a su propio sexo y mostraban creencias contra-estereotípicas. Las chicas que negaban el estereotipo padecían su amenaza cuando creían (erróneamente) que en la tarea que iban a realizar se evaluarían las habilidades geométricas. Esta es otra prueba de lo influyente que puede ser el estereotipo negativo de género en cuanto a las matemáticas para las niñas en esta etapa temprana de su vida académica. Estos resultados subrayan que la aprobación o no de los estereotipos no es una condición necesaria para que estos sean amenazantes.

Quizás lo más importante de estos hallazgos es que pueden considerarse como evidencia de que el conocimiento estereotípico, que se integra de forma temprana durante el desarrollo cognitivo, puede prevalecer sobre las creencias personales (contra-estereotípicas) adquiridas más tarde y que requieren una mayor madurez cognitiva (Devine, 1989). Tales creencias personales, por lo tanto, pueden no ser lo suficientemente fuertes en quienes están en edad escolar, como para protegerles de la amenaza de los estereotipos. De hecho, se ha encontrado que incluso mujeres que ocupan los primeros puestos en matemáticas, ciencia e ingeniería, que podrían ser descritas como «contra-estereotípicas», sufren la amenaza de los estereotipos (Mazerolle, Régner, Morisset, Rigalleau y Huguet, 2012; Régner *et al.*, 2010).

Un ejemplo de los efectos negativos de la internalización de los estereotipos de género sobre el desempeño académico se describe en el recuadro 14-3 (incluye la figura 14-3).

RECUADRO 14-3. El impacto de las creencias sexistas y los estereotipos de género sobre la autoeficacia y el desempeño: un estudio de campo en el contexto latinoamericano

La investigación sobre los efectos de los estereotipos que hemos descrito anteriormente parece sugerir que la exposición repetida a ideologías sexistas sobre las mujeres («las mujeres son criaturas delicadas y bellas») activan estereotipos culturales sobre las diferencias de género en el desempeño matemático («las niñas no son tan buenas como los niños en matemáticas»), lo que a su vez afecta a la formación de identidad de género («soy una chica/mujer»), el desarrollo del concepto de sí misma y la autoconfianza matemática («por lo tanto, las matemáticas no son para mí»), lo que a su vez afecta al desempeño de las niñas, jóvenes y mujeres en contextos matemáticos.

Smith-Castro y sus colegas exploraron esta cadena de predictores del desempeño académico en la explicación de las variaciones en los puntajes de pruebas estandarizadas de matemáticas en chicas costarricenses [Smith-Castro, Montero-Rojas, Moreira-Mora y Zamora-Araya, 2019].

El equipo midió las creencias y actitudes sexistas de las participantes (sexismo hostil y benevolente), su apoyo o rechazo a la idea de que hombres y mujeres son igualmente buenos en matemáticas (estereotipos de género) y su valoración personal en torno a sus habilidades matemáticas (autoeficacia matemática). Adicionalmente, las chicas completaron una prueba estandarizada para medir su nivel de habilidades generales de razonamiento (como variable control) y finalmente se recopiló las notas de las participantes en dos pruebas estandarizadas de matemáticas de muy altas consecuencias en dicho país: las pruebas nacionales de matemática

del Ministerio de Educación Pública que certifican la conclusión exitosa de la educación secundaria y la sección matemática del examen de admisión a las universidades públicas de Costa Rica. Los resultados para las chicas que asistían al último año de educación secundaria se presentan en la figura 14-3.

Los resultados del estudio mostraron que la internalización de creencias sexistas se asociaba de manera negativa con la idea de que las mujeres son tan buenas como los hombres para las matemáticas (a mayor sexismo, menor era la creencia sobre la igualdad de capacidades de hombres y mujeres en contextos matemáticos). Por otro lado, se observó que la creencia de que hombres y mujeres son igualmente competentes en matemáticas se asociaba de manera positiva con la autoeficacia matemática (a mayor equidad percibida, más seguridad sobre las propias habilidades matemáticas). Finalmente, la autoeficacia matemática predijo mayores rendimientos en las pruebas estandarizadas de matemáticas (a mayor confianza en sí mismas, mejores puntuaciones en las pruebas de matemáticas), en adición a lo que predicen sus habilidades de razonamiento abstracto.

Estos resultados permiten ilustrar los efectos del sexismo y de los estereotipos de género sobre el desempeño de las estudiantes, y están siendo utilizados por los formuladores de política pública en Costa Rica para desarrollar programas que permitan romper con los estereotipos de los roles de género tradicionales y alentar a las chicas a ver las disciplinas científicas como parte central de su autoconcepto académico.

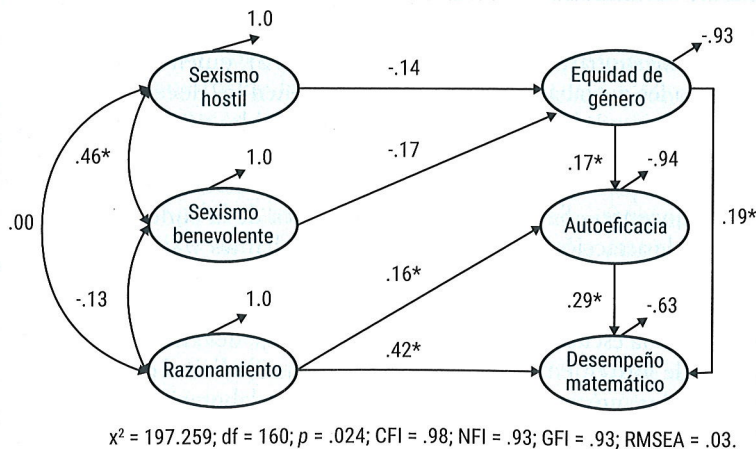


Figura 14-3. Efectos directos e indirectos (pesos estandarizados) de las creencias sexistas, los estereotipos de género y la autoeficacia matemática sobre el desempeño matemático, controlando por diferencias individuales en habilidades generales de razonamiento en mujeres de colegios académicos de Costa Rica (N = 262). Traducido y adaptado de Smith-Castro *et al.*, 2019.



Por favor, seleccione una noticia de prensa sobre discriminación de género relacionada con aspectos educativos y realice un análisis reflexivo sobre la base del contenido desarrollado en el capítulo. Sería también interesante abrir un debate sobre la «discriminación positiva» desde la base de la teoría de la comparación social.

CLIMA EN EL AULA

El clima en el aula es otro factor determinante del comportamiento y del rendimiento escolar (Adelman y Taylor, 2005). Se trata de la calidad de las relaciones percibidas en el aula, también conocida como la «atmósfera» o «ambiente» de ese entorno particular. Como tal, el clima del aula resulta de la combinación de numerosos factores: físicos, materiales, organizativos, económicos, sociales y culturales. Asimismo, puede variar de ser hostil a solidario y acogedor, y puede cambiar de un día para otro a lo largo del curso escolar. Aquí se analizarán algunas de las prácticas que pueden hacer que este clima sea beneficioso o, por el contrario, resulte una barrera para el aprendizaje.

En un estudio en los Países Bajos (Buunk *et al.*, 2005), se solicitó a alumnos de ambos sexos, en el primer día de clase en la escuela secundaria, que indicaran cuánto creían que les gustaría cada una de las diez materias que iban a cursar (a las que nos referiremos como *atracción esperada*). Aproximadamente 1 mes después respondieron otro cuestionario donde tenían que indicar cuánto les gustaba realmente cada materia (*atracción expresada*). Además, evaluaron a cada docente en varios aspectos que, en su conjunto, conformaban una «escala de evaluación del docente». Se puede considerar que los juicios de atracción esperada reflejan la experiencia pasada de cada estudiante con la materia en cuestión. Alguien a quien le gustó las matemáticas en la escuela primaria también esperará que le gusten en la escuela secundaria. Los resultados mostraron que las correlaciones entre la atracción esperada y la expresada, después de 1 mes,

eran muy bajas y rara vez eran superiores a 0,30. Por otra parte, las correlaciones entre la atracción expresada y las evaluaciones de los docentes fueron mucho más altas, hasta 0,85. Esto nos permite afirmar que los docentes son un factor determinante para que a sus estudiantes les guste una materia; aunque sería más exacto decir que no son los docentes quienes hacen que una materia guste más o menos sino, más bien, el clima que son capaces de establecer en el aula, del cual son parcial o totalmente responsables.

Las clases que se desarrollan en una atmósfera muy desagradable son aquellas en las que el alumnado no se siente seguro o está insatisfecho con las calificaciones que obtiene; por ejemplo, esto ocurre cuando se distribuyen públicamente en la clase los exámenes con sus calificaciones o cuando se llama a los estudiantes para que pasen a la pizarra o, lo que puede ser peor aún, cuando se divide a los estudiantes en grupos según su capacidad. En tales entornos, el riesgo de que quienes obtienen buenas calificaciones rechacen a los de bajas calificaciones es alto y, como consecuencia, de que tanto los primeros como los segundos se vuelvan irritables y agresivos también es alto.

Además, existen también numerosas investigaciones que analizan cómo afecta el clima escolar a los propios docentes en relación con el estrés en su trabajo, con la eficacia de la enseñanza que realizan y con la satisfacción con su profesión (García-Ael y Morales, 2018). Uno de estos estudios es el de Collie, Shapka y Perry (2012), quienes relacionan la percepción que tienen los docentes del clima escolar con tres variables que adquieren una importancia relevante en el desarrollo de su labor docente: 1) el estrés relacionado con la percepción acerca de la conducta y la disciplina de sus estudiantes y si esta conducta les hace experimentar emociones negativas; 2) el nivel de confianza en su capacidad para motivar el aprendizaje del alumnado a quien se imparte docencia; 3) el nivel de satisfacción relacionado con la colaboración de colegas y el apoyo percibido entre los que forman parte de la institución educativa.



Hemos de entender que el clima escolar tiene una significación especial porque influye en la calidad de las relaciones entre las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y esto va a ser importante para la eficacia de todo el proceso.

Aprendizaje cooperativo

El riesgo de que el clima del aula se deteriore puede reducirse sustancialmente si también el profesorado se esfuerza por minimizar la competencia entre el alumnado. Esto se puede hacer programando actividades en las que se pueda trabajar colectivamente, sin importar las calificaciones, donde puedan intercambiarse opiniones, reformular problemas juntos y hablar sobre los pros y los contras de «sus» mejores soluciones. Al mismo tiempo, este tipo de pedagogía interactiva ayuda a enseñar algunas de las habilidades sociales más importantes como, por ejemplo, tener en cuenta puntos de vista contradictorios, un proceso que se sabe que desempeña un papel clave en el desarrollo cognitivo (Doise, Mugny y Pérez, 1998). De hecho, una estructura de tipo competitivo aumenta la motivación extrínseca, basada en este caso en ganar o ser el mejor, y no en aprender, lo que a medio plazo no ayudará en nada al desarrollo educativo del alumnado. La escuela española, por ejemplo, durante muchos años se basó en un tipo de organización competitiva que clasificaba a cada estudiante en función de su rendimiento, colocaba a los mejores en los primeros puestos de la clase y castigaba, incluso físicamente, a aquellos que no cumplían las expectativas del profesorado, independientemente de cuáles fueran sus condiciones y características psicosociales.

En esta línea de reflexión, hemos de pensar que se debe reforzar el concepto de aprendizaje cooperativo como estrategia docente en el aula, ya que ha demostrado su eficacia consiguiendo que estudiantes de distintos niveles de aprendizaje mejoren sus resultados académicos y sus interacciones personales con una mayor integración en el aula, mostrando mayor

autoestima sobre la base de una enseñanza más reflexiva.



El modelo de aprendizaje cooperativo consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos de estudiantes que trabajan juntos para obtener el mejor aprendizaje propio y el de los demás miembros del grupo. Entre sus propósitos está fomentar la cooperación con la idea de que se aprende mejor colaborando con los demás y trabajando en equipo, por lo que carece de sentido una educación que se centre, exclusivamente, en las capacidades individuales.

En este sentido, se ha planteado el aprendizaje cooperativo dentro de una organización de clase en la que el alumnado trabaja en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes, fomentando la colaboración y el trabajo en equipo y buscando la motivación intrínseca por aprender basándose en el progreso personal y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Cada estudiante aprende de los demás y esta organización del aula en equipos responde mejor a la propia realidad social. Con este aprendizaje, dentro de una organización cooperativa, se fomenta la transmisión de valores de intercambio, de ayuda y de diálogo entre los miembros de la clase. Ovejero (1988) afirma que entre los efectos del aprendizaje cooperativo están los relacionados con los problemas más importantes de la escuela, como son los problemas psicosociales relacionados con la motivación, el rendimiento y el fracaso escolar; así como los vinculados a la integración escolar y la reducción de la violencia: «la prevención de las conductas violentas es mayor trabajando cooperativamente, dado que los métodos de aprendizaje cooperativo mejoran las relaciones entre los compañeros, incrementan el apoyo social entre ellos y aumentan la empatía» (p. 218).

Acoso entre iguales

Vinculado con el clima en el aula y el espacio escolar, aunque también están implicados otros factores y distintos miembros de la comunidad educativa, nos encontramos con el tema de la

violencia entre iguales, también denominada acoso o *bullying*. Se trata de una conducta agresiva que, de forma intencionada, es dañina para la persona. Este tipo de conducta violenta se define como acoso cuando se repite con cierta frecuencia y se produce un abuso de poder en el que la víctima tiene dificultades para defenderse. El *bullying* escolar tiene lugar en las relaciones entre estudiantes y puede realizarse por una sola persona, aunque es más habitual que lo realice un grupo. Puede tener lugar como acoso directo físico (golpes, empujones) o verbal (insultos), pero también puede darse de forma indirecta y relacional, manipulando a otras personas para que ataquen a la víctima o a la red social dentro de la clase para que excluya a un determinado estudiante (Smith, 2016). Estos comportamientos no son fácilmente detectables, ya que las víctimas no suelen contar lo que les está pasando, y dentro del grupo de clase puede darse una especie de «conspiración del silencio» que trata de mantener oculto el problema, que termina degradando la dinámica de la clase y afecta de forma negativa, física y psicológicamente, tanto a las personas acosadas como a los agresores. Es necesario, aunque no entraremos en ello en este capítulo por salirse del espacio del aula, mencionar un nuevo tipo de *bullying* realizado mediante medios tecnológicos como el teléfono móvil o Internet, que es un fenómeno característico del siglo XXI y que se ha denominado *cyberbullying*; este fenómeno, aunque muy parecido al acoso tradicional, presenta características muy concretas, ya que se trata de una agresión indirecta, con audiencia potencialmente mayor de cara a visibilizar la agresión y con una mayor dificultad de la víctima para alejarse del problema (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2018a).

En cuanto al acoso escolar tradicional, también puede realizarse en función de la identidad grupal, relacionándose con ciertos prejuicios vinculados más a las características grupales que a las características individuales de las personas. Se encuentran conductas de acoso en función del grupo étnico al que se pertenece, por las creencias religiosas, por tener algún tipo de discapacidad o necesidad educativa especial y, también, por la orientación o identidad sexual, como el acoso de carácter homofóbico.

En general, la incidencia de todos estos tipos de acoso se reduce visiblemente cuando existe en el aula un clima escolar positivo de integración.

En relación con los factores de riesgo que favorecen las situaciones de victimización, existen estudios que confirman la importancia de tener pocas amistades en quienes se pueda confiar y que estas no posean un buen estatus social dentro de la clase. Asimismo, diversos autores resaltan la importancia que puede tener el alumnado no directamente implicado en estas conductas (observadores), que poseen empatía y un alto estatus dentro de la clase, para ser unos buenos defensores de las víctimas (**Recuadro 14-4**; incluye la **figura 14-4**).



Las investigaciones señalan que quienes tienen desvinculación moral y una baja empatía cognitiva, junto a las creencias de que sus agresiones les reportarán beneficios, son más proclives a ser acosadores y, del mismo modo, también se ratifica en los estudios que las actitudes grupales dentro de la clase influyen, ya que el grupo puede promover la exclusión y el ostracismo de los que no considera como sus miembros.

Entre las estrategias que se utilizan para la prevención e intervención en relación con el acoso escolar, nos encontramos con las estrategias proactivas y las reactivas. Las primeras buscan la prevención de este tipo de conductas e incluyen políticas de intervención más globales para tratar el acoso en el centro escolar, con la supervisión de los espacios de convivencia y la ayuda entre iguales, así como la inclusión de medidas curriculares dentro del aula. En relación con las estrategias reactivas, estas hacen referencia a las respuestas que han de darse a los comportamientos de acoso que se produzcan en la escuela. En este caso, existe una cierta controversia en cómo deberían alternarse tanto las sanciones directas (como castigos, reuniones con los padres o expulsiones) con aquellas otras que se orientan a intervenciones de carácter no punitivo que tratan de restaurar el daño intentando mejorar las interrelaciones entre los miembros de la clase y activando cierta presión sobre el alumnado para fomentar respues-

RECUADRO 14-4. «Un amigo es un tesoro» y puede ayudarte a frenar el acoso

En un estudio en el que se preguntaba a niños y niñas españoles de 10 a 12 años si estaban sufriendo acoso escolar y cuáles eran sus sentimientos con respecto a las relaciones que tenían en la escuela, se comprobó que el acoso escolar era menos frecuente cuando los estudiantes estaban integrados en un grupo, en el que tenían unas relaciones de apoyo mutuo que ayudaban en caso de situaciones conflictivas. Las implicaciones educativas de esta investigación se dirigían hacia la necesidad de desarrollar en los menores habilidades de interacción y empatía, que generan un buen clima de aula, para ayudar a reducir las situaciones de acoso (Navarro, Yubero y Larrañaga, 2018b) (Figura 14-4).

Este trabajo se realizó con niños y niñas de 10 a 12 años, a quienes se les pidió que informaran

si estaban sufriendo acoso y que indicaran cómo sentían que eran sus relaciones dentro y fuera de la escuela.

Los resultados confirman que el acoso es menos frecuente cuando se cuenta con un círculo de buenas amistades. Tener a alguien que te ayude y te ofrezca consuelo disminuye tus posibilidades de sufrir acoso. Por otro lado, ayudar a la víctima es muy importante para minimizar las consecuencias del acoso. Esta ayuda también consiste en escuchar a la víctima para que se sienta aceptada y ofrecerle compañía. También es muy importante no reforzar el acoso con el silencio, quitarle importancia o reírse de esas situaciones. En relación con las implicaciones educativas, es necesario que los menores desarrollen adecuadas habilidades de interacción social.

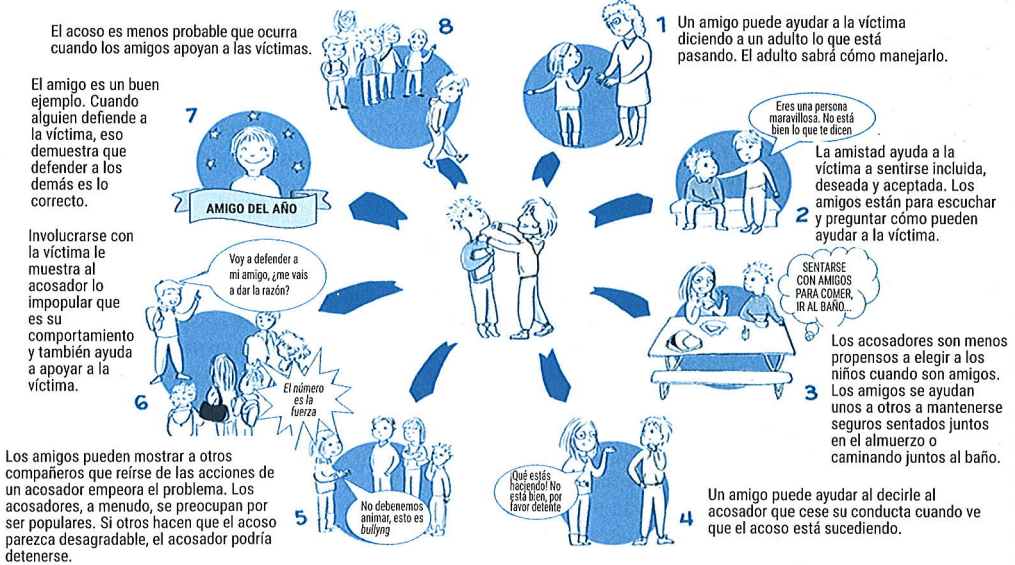
Veamos qué pasa cuando una víctima de acoso tiene apoyo de amigos

Figura 14-4. «Un amigo es un tesoro» y puede ayudarte a frenar el acoso.

tas prosociales y de empatía hacia las víctimas (Ovejero, Smith y Yubero, 2013).

PSICOLOGÍA SOCIAL APLICADA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

En educación, como en muchas otras esferas de la vida, la psicología social ofrece contri-

buciones concretas que facilitan nuestra comprensión de complejos problemas teóricos y prácticos.

Sin embargo, cuando pensamos en la formación del profesorado, podemos preguntarnos: ¿cuánto tiempo de la formación en las carreras universitarias de educación o en las de ciencias del comportamiento se dedica a estudiar

estos fenómenos psicosociales? En la práctica, en la mayoría de los casos, no se dedica ningún tiempo, como han señalado numerosos docentes, que se han quejado de que, en lo que respecta a los métodos de enseñanza, su formación es inadecuada. Al considerar la profesión docente como una vocación, hemos terminado creyendo que la buena docencia no requiere más que amor por la enseñanza, una pasión ilimitada que se descubre temprano. Y esto no es así. Por supuesto, el profesorado no se puede permitir el lujo de formular y evaluar teorías e hipótesis sofisticadas en su clase. Tienen que cumplir la tarea práctica de enseñar, lo que exige hacer el trabajo utilizando las concepciones y métodos que funcionen mejor, con limitaciones prácticas que incluyen recursos físicos, cantidad y características del alumnado, presión de tiempo, etc. Todo esto está claro. Sin embargo, la mayoría de los profesionales de la medicina en todo el mundo también se enfrentan a numerosas limitaciones y aun así sus prácticas médicas están científicamente fundamentadas.

Por otro lado, sería absurdo afirmar que los problemas a los que se enfrenta la profesión

docente desaparecerían si simplemente les presentamos el conocimiento científico; pero creer que podrían resolverse sin la intervención del conocimiento científico y de la investigación, tendría aún menos sentido. En conjunto, todos estos hallazgos tratan de evitar que las familias, el personal docente y los responsables de la gestión adopten un enfoque que, en ocasiones, es excesivamente individual e, incluso, biológico. Desde un punto de vista práctico, habría que considerar que el éxito de la educación en la escuela depende fundamentalmente de las interacciones que se establecen dentro de un contexto socioeducativo acogedor, donde el alumnado debe percibir el apoyo y sentirse integrado.

Tal como indicó Bruner (1990), a pesar de los avances científicos, sigue existiendo el desafío de saber cuándo, dónde y cómo aplicar nuestro conocimiento al contexto vital generado por la situación que tenemos ante nosotros. Cuando se trata de la educación, ese contexto vital es un aula, situada dentro de un entorno cultural que debemos esforzarnos por comprender, y cuyo impacto en el rendimiento y en el comportamiento de quien estudia debe tenerse muy en cuenta.



RESUMEN

- En este capítulo hemos argumentado que la educación puede mejorarse significativamente teniendo en cuenta los principios, teorías y hallazgos de la psicología social. De este modo, hemos mostrado cómo comprender algunos conceptos y fenómenos psicosociales básicos puede ayudar a conseguir nuestros objetivos educativos.
- El primer fenómeno es la *comparación social* (es decir, el proceso de pensar sobre uno mismo en relación con una o más personas), un proceso básico que tiene lugar incluso en la etapa preescolar. Hemos mostrado cómo se pueden mejorar los resultados académicos de los estudiantes al inhibir las inferencias negativas de comparación social (es decir, concluir que la capacidad de uno en un ámbito concreto es inferior a la de los demás). Los fenómenos relacionados con el autoconcepto académico también formaron parte de este capítulo. Argumentamos que quienes ven sus diversas habilidades abiertas al cambio tienen una mejor perspectiva que quienes ven sus habilidades como esencialmente innatas y estables en el tiempo.
- En la misma línea, analizamos un experimento simple pero importante que muestra claramente lo poderosa que puede ser la historia académica de los estudiantes y el autoconcepto relacionado (es decir, cómo el alumnado se evalúa en distintos ámbitos académicos) para determinar su rendimiento real. Y, en este sentido, analizamos el fracaso escolar no solo desde variables individuales, sino también desde factores sociales que van a determinar los resultados académicos. También se ha descrito la acción de los estereotipos negativos sobre el desempeño académico del estudiantado, particularmente de quienes pertenecen a grupos sociales que han sido históricamente estereotipados de manera negativa, y por tanto más propensos a estar expuestos a la amenaza del estereotipo. Finalmente introducimos el concepto de clima [atmós-

[Continúa]



RESUMEN (Cont.)

fera o ambiente) del aula, que se refiere a la calidad de las relaciones percibidas en ese entorno particular, así como algunos factores que pueden mejorar o empeorar dichas relaciones.

- A lo largo del capítulo se han hecho recomendaciones prácticas concretas sobre cómo el personal docente podría comportarse y cómo no debería hacerlo, para facilitar un ambiente de aprendizaje óptimo, basado en los principios del aprendizaje cooperativo y la prevención del acoso entre iguales, especialmente para los estudiantes menos capaces o de menor rendimiento.
- Estas recomendaciones se basan en la idea de que las condiciones psicológicas y sociales en las que los estudiantes expresan sus habilidades cognitivas son tan importantes como las propias habilidades. La conclusión es que, de hecho, la actividad práctica de la enseñanza exige un amplio conocimiento científico del comportamiento social, sobre todo de los fenómenos analizados en el contexto de la psicología social de la educación.



GLOSARIO

- Acoso entre iguales (*bullying*).
- Amenaza del estereotipo.
- Aprendizaje cooperativo.
- Aprendizaje observacional.
- Autoconcepto académico.
- Autoeficacia (percibida).
- Clima del aula.
- Comparación social.
- Comparación social ascendente.
- Efecto de contexto.
- Evaluación comparativa.
- Objetivo de comparación social.
- Principio de similitud o semejanza.
- Psicología social de la educación.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL RECOMENDADA

Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A. P. y van der Zee, Y. G. (2008). Social comparison in the classroom. A review. *Review of Educational Research*, 78(4), 828-879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>

Halpern, D. F. y Desrochers, S. (2005). Social psychology in the classroom: Applying what we teach as we teach it. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 51-61. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.1.51.59165>

Marín, M., Grau R. y Yubero, S. (2011). *Procesos psicossociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.

Monteil, J. M. y Huguet, P. (1999). *Social context and cognitive performance: Towards a social psychology of cognition*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Ovejero, A., Morales, J. F. y Yubero, S. (Coords.) (2018). *Psicología social de la educación*. Barcelona: Editorial UOC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adelman, H. S. y Taylor, L. (2005). Classroom climate. En S. W. Lee (Ed.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 89-91). Thousand Oaks, CA: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412952491.n43>

Blanton, H., Buunk, B. P., Gibbons, F. X. y Kuyper, H. (1999). When better-than-others compare upward: Choice of comparison and comparative evaluation as independent predictors of academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 420-430. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.3.420>

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.1017/s0033291700030555>

Buunk, A. P., y Gibbons, F. X. (2007). Social comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 102(1), 3-21. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2006.09.007>

Buunk, B. P., Kuyper, H. y van der Zee, Y. G. (2005). Affective response to social comparison in the classroom. *Basic and Applied Social Psychology*, 27(3), 229-237. https://doi.org/10.1207/s15324834basps2703_4

Collie, R. J., Shapka, J. D. y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Devine, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.1.5>
- Doise, W., Mugny, G. y Perez J. A. (1998). The social construction of knowledge: Social marking and socio-cognitive conflict. En U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 142-171). Nueva York: Cambridge University Press.
- Dumas, F., Huguet, P., Monteil, J.-M., Rastoul, C. y Nezelek, J. B. (2005). Social comparison in the classroom: Is there a tendency to compare upward in elementary school? *Current Research in Social Psychology*, 10(12), 166-187.
- Feldman, R. S. (1986). The present and promise of the social psychology of education. En R. S. Feldman (Ed.), *The social psychology of education: Current research and theory* (pp. 1-13). Nueva York: Cambridge University Press.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- García-Ael, C. y Morales, J. F. (2018). La interacción en el aula. En Ovejero, A., Morales, J. F. y Yubero, S. *Psicología Social de la Educación*. (pp. 95-120). Barcelona: Editorial UOC.
- Henderson, V. y Dweck, C. S. (1990). Achievement and motivation in adolescence: A new model and data. In S. Feldman y G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Huguet, P., Brunot, S. y Monteil, J. M. (2001). Geometry versus drawing: Changing the meaning of the task as a means of changing performance. *Social Psychology of Education*, 4, 219-234. <https://doi.org/10.1023/a:1011374700020>
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H., Régner, I., Wheeler, L., Suls, J., ... Nezelek, J. (2009). Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170. <https://doi.org/10.1037/a0015558>
- Huguet, P., Dumas, F. y Monteil, J. M. (2004). Competing for a desired reward in the Stroop task: When attentional control is unconscious but effective versus conscious but ineffective. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58(3), 153-167. <https://doi.org/10.1037/h0087441>
- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M. y Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology*, 31(5), 557-578. <https://doi.org/10.1002/ejsp.81>
- Huguet, P. y Régner, I. (2007). Stereotype threat among school girls in quasi-ordinary classroom circumstances. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 545-560. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.545>
- Huguet, P. y Régner, I. (2009). Counter-stereotypic beliefs in math do not protect school girls from stereotype threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(4), 1024-1027. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.04.029>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Levine, J. M. (1983). Social comparison and education. En J. M. Levine y M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 29-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lubbers, M. J., Kuypers, H., y Van der Werf, M. P. C. (2009). Social comparison with friends versus non-friends. *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 52-68. <https://doi.org/10.1002/ejsp.475>
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (2003). Big-Fish-Little-Pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.58.5.364>
- Mazerolle, M., Régner, I., Morisset P., Rigalleau, F. y Huguet, P. (2012). Stereotype threat strengthens automatic recall and undermines controlled processes in older adults. *Psychological Science*, 23(7), 723-727. <https://doi.org/10.1177/0956797612437607>
- Navarro R., Yubero S. y Larrañaga E. (Eds.) (2018a). *Cyberbullying across the Globe*. Cham, Switzerland: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1>
- Navarro R., Yubero S. y Larrañaga E. (2018b). A friend is a treasure and may help you to face bullying. *Frontiers for Young Minds*, 6, 14. <https://doi.org/10.3389/frym.2018.00014>
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Herder.
- Ovejero, A., Morales, J. F. y Yubero, S. (Coords.) (2018). *Psicología Social de la Educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Ovejero, A., Smith P. K. y Yubero S. (2013). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ruble, D. N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble y W. W. Hardup (Eds.), *Social cognition and social development: A socio-cultural perspective* (pp. 3-12). Cambridge: Cambridge University Press.
- Selimbegovic, L., Régner, I., Sanitioso, R. B. y Huguet, P. (2011). Influence of general and specific autobiographical recall on subsequent behavior: The case of cognitive performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(1), 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.08.011>
- Smith, P. K. (2016). Bullying escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 9-30). Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Smith-Castro, V., Montero-Rojas, E., Moreira-Mora, T. y Zamora-Araya, J. A. (2019). Expected and unexpected effects of sexism on women's mathematics performance. *Interamerican Journal of Psychology*, 53(1), 28-44. <https://doi.org/10.30849/riip/ijp.v53i1.905>
- Spencer, S. J., Steele, C. M. y Quinn, D. (1999). Stereotype threat and women's math performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(1), 4-28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>
- Steele, C. M. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.6.613>



Yubero, S. y Grau, R. (2011). La psicología social de la educación. Concepto y tendencias actuales. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 33-48). Madrid: Pirámide.

Yubero, S., Serna, C. y Larrañaga, E. (2009). El fracaso escolar como una forma de exclusión social. En S. Yubero, E. Larrañaga y J. F. Morales (Coords.), *Exclusión: nuevas formas y nuevos contextos* (pp. 157-169). Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM.

