

Estereotipos sobre los Estados Unidos de América en la enseñanza de lenguas extranjeras

Ma. Eugenia Gómez de Mas y Phyllis Ryan
CELE, UNAM

En este artículo sobre estereotipos se reportan resultados colaterales de varias investigaciones previas llevadas a cabo en México y Canadá, con profesores de inglés y español y también con alumnos de alemán, español, francés e inglés. En dichos estudios surgieron una serie de estereotipos sobre los Estados Unidos que plantearon interrogantes para el campo de la enseñanza de idiomas. Los resultados fueron tratados bajo el enfoque de la psicología social, a la luz -sobre todo- de la teoría de la identidad social y la teoría del juicio social.

This article reports on stereotypes found in a variety of qualitative studies carried out in Mexico and Canada with teachers/students of French, German, English and Spanish. Stereotypes about Northamericans appeared as collateral results not as primary findings and directed attention to their importance pedagogically. Social Identity and Social Judge ability Theories were used to explain this phenomenon.

Descripción del proyecto

Los fenómenos de interculturalidad tienen un lugar de suma importancia en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua extranjera. En ese contexto, los estereotipos plantean interrogantes que tienen que ver con la perspectiva en la cual se ubican tanto los profesores y alumnos como los diseñadores de cursos de lenguas extranjeras, así como en las metas que al respecto se plantean.

Una serie de estudios acerca de percepciones interculturales ha sido llevada a cabo con profesores y estudiantes de lenguas extranjeras (Canuto y Gómez de Mas, 1998; Charaudeau, Gómez de Mas, Zaslavsky y Chabrol, 1992; Chasan y Ryan, 1995; Chasan, Mallén y Ryan, 1997; Francis y Ryan, 1998; Gómez de Mas, 1998; Ryan, 1994). Algunos resultados colaterales no relacionados directamente con el objetivo de esos estudios surgieron en las investigaciones: se trata de estereotipos acerca de los Estados Unidos de Norteamérica.

Antes de abordar la problemática pedagógica que implica el tratamiento del estereotipo en el salón de clase, nos pareció necesario profundizar en las teorías que la psicología social propone sobre ese tema. En particular la teoría de la identidad social (TIS) y la teoría del juicio social (TJS)

¿Qué es un estereotipo?

Se trata de “una imagen mental sobresimplificada de (en general) alguna categoría de persona, institución o suceso que es compartida, en aspectos esenciales, por un gran número de personas”(cf. *Dictionary of Modern Thought*, en Tajfel, H., 1981: 143).

Los estereotipos son creencias compartidas acerca de atributos de las personas -casi siempre rasgos de la personalidad- pero frecuentemente abarcan también comportamientos de un grupo social.¹ Tienden a sobresimplificar la realidad, categorizando individuos y grupos más que respetando la individualidad (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1994) y a través del tiempo se mantienen relativamente constantes (Child y Dobbs, 1943; Gilbert, 1951; Katz y Braly, 1933; Meenes, 1943).

Los estereotipos se encuentran en el discurso cotidiano de todos los grupos sociales -incluyendo el de los académicos- y llenan una necesidad de identidad individual y de grupo. Funcionan como un componente de creencias sociales constituidas por la acción

¹ Walter Lippman (1992: 10-11) define el concepto de estereotipo enfocando su función respecto del contexto: “El entorno real es demasiado grande, complejo e inabarcable. No tenemos elementos suficientes para manejar tanta sutileza, tanta variedad, tantas permutaciones y combinaciones... Para moverse en el mundo la gente tiene que tener mapas. Los estereotipos son esos mapas. Iluminan los itinerarios de la gente en los laberintos de la realidad social pero son erróneos si son usados de manera inadecuada y torpe.”

interpersonal entre miembros del mismo grupo cultural así como entre grupos culturales (Bres y Détrie, 1996: 122-130).² Se ubican en algún punto del *continuum* que va del polo positivo al negativo, y son atributos de la cultura y el contexto del propio grupo, aunque a veces son compartidos por varios grupos culturales.

Teorías relacionadas con los estereotipos

Los primeros estudios de psicología social acerca de los estereotipos fueron consagrados a identificar y medir el estereotipo y su proceso de cambio (Katz y Braly, 1933; Gardner, Wonnacott y Taylor, 1968); en otros trabajos se trató más bien de describirlos y evaluarlos (LeVine y Campbell, 1972). De la investigación sobre la identidad social surgieron dos teorías. La primera, la teoría de la identidad social subraya la necesidad del individuo de mantener el valor positivo de las características del propio grupo, comparado con un grupo externo, a fin de constituir una identidad social positiva (Tajfel, 1981, Tajfel y Turner, 1986; 1988; Turner, 1975). Esta teoría se basa en las nociones de categorización social, comparación social e identidad social. Explica los estereotipos como resultado de la categorización social que consiste en poner la mayor distancia posible entre los rasgos negativos que uno atribuye al otro y uno mismo, para defender una identidad inversa (Charaudeau *et al.* 1992: 39).

La segunda teoría a la que nos referiremos es la teoría del juicio social. Esta teoría enfoca los contextos sociales de los juicios y considera que el contexto da cuenta de aquello que es estereotipado y de qué manera lo es (Di Giacomo, 1980). Propone que la percepción no consiste en una tarea intelectual sino que es más bien una acción que tiene lugar en un contexto que a su vez tiene una utilidad social. Esta dimensión pragmática tiene más que ver con la validez social del juicio que con su validez epistémica.

Para esta teoría, las condiciones que se cumplen cuando se hace un juicio son:

- que el juicio tiene relación con la realidad,
- que protege la integridad propia y la del grupo,
- que respeta reglas sociales definidas por la cultura del grupo, y
- que constituye una teoría que da sentido al mundo.

Esta teoría enfoca, como la anterior, el aspecto de la protección a la identidad social.

² Bres y Détrie (1996: 122-130), dentro de una perspectiva de análisis del discurso que contempla fenómenos de psicología social, proponen el modelo de la dialéctica del *mismo* y del *otro*: los rasgos idénticos comunes a varias unidades es el *mismo*, la exclusión de rasgos no pertinentes es el *otro*. El *si mismo* es el resultado de esa operación de inclusión y exclusión. Esa dialéctica se encuentra en la base tanto de la producción de sentido como en la producción de identidades. Tiene que ver con la producción de estereotipos y con la inscripción del sujeto en el discurso. "El mecanismo consiste en que el movimiento dialéctico dinámico de inclusión/exclusión que se da en toda aprehensión de la realidad a través del lenguaje, es interceptado y fijado: el *mismo* y el *otro* son interpretados según un sistema axiomatizado que tiende a valorizar al *mismo* y a devaluar al *otro*".

Otro enfoque que se propone para comprender el funcionamiento de los estereotipos tiene que ver con las relaciones de dominación entre grupos sociales, sean éstas reales o imaginarias (Charaudeau *et al* 1992): tanto el grupo dominante como el dominado darán atribuciones de valor extremo -positivo o negativo- a su propio grupo y al opuesto, en función de esas relaciones de dominación, como veremos enseguida con ejemplos de estudiantes y de profesores.

El estereotipo sobre el “imperialismo cultural” de los Estados Unidos

Estudiantes

En varias entrevistas llevadas a cabo con alumnos y profesores de inglés como lengua extranjera a propósito del papel de la cultura en el aprendizaje de ese idioma, surgió el estereotipo del imperialismo y la intervención estadounidenses (Ryan, 1994; Francis y Ryan, 1998; Chasan, Mallén y Ryan, 1998). Ello como parte de la tensión que se crea cuando el estudiante debe aprender un idioma considerado como una *lingua franca* impuesta. Los estudiantes de inglés dijeron que no relacionan la lengua con el país, puesto que cuando toman clases del idioma sólo lo hacen para cumplir con un requisito académico. Sin embargo, algunos reconocieron también que, aunque no lo quieran, cuando leen en inglés piensan en los Estados Unidos.

En las pláticas y discusiones acerca del aprendizaje y las experiencias académicas, los estudiantes juzgaron estereotipadamente a los norteamericanos como “imperialistas culturales”, “malditos” o “abusivos”, aunque tratando a veces de matizar esa opinión: “No estoy ni en contra ni a favor de los gringos”.

Profesores

En un estudio longitudinal con los profesores de esos estudiantes, los maestros dijeron lo que pensaban que sus alumnos creían sobre los norteamericanos, en cuanto a la tensión existente entre sus representaciones y su aprendizaje. Uno de ellos afirmó:

“Algunos de los alumnos se niegan incluso a estudiar inglés, debido al gobierno y al imperialismo estadounidenses. Creen que si estudian inglés van a estar a favor de la cultura estadounidense. Creen que serán títeres del gobierno de los Estados Unidos” (Ryan: 1994).

Otros profesores entrevistados mencionaron también la distinción que hacen sus alumnos entre aprender inglés como lengua y aprender la cultura de los Estados Unidos. Uno de ellos se refirió a “la penetración política”:

“Aquí (nombre de institución) ven al inglés como penetración política y pienso que a muchos de los estudiantes que he tenido aquí les gustaría aprender

inglés sin aprender la cultura. Pienso que la mayoría de los estudiantes que vienen con esa idea son quienes dejan el idioma después de uno o dos semestres porque tienen la idea de que pueden aprender inglés simplemente para uso instrumental”.

Esos estereotipos aparecieron no sólo en las entrevistas sino también durante las observaciones de clase dirigidas al estudio de aspectos lingüísticos. Ello motivó la aplicación posterior de cuestionarios a estudiantes a propósito de lo que más les molestaba de los norteamericanos (Chasan, Mallén y Ryan, 1995).

Estereotipos sobre los Estados Unidos cuando se habla de Canadá y México

Hasta ahora hemos dado ejemplos de los discursos de profesores y estudiantes de inglés en los que, en circunstancias diversas, ha sido frecuente la mención al estereotipo del imperialismo cultural de los Estados Unidos.

Trataremos enseguida otros resultados (Canuto y Gómez de Mas, 1998; Gómez de Mas, 1998) que provienen únicamente de estudiantes, pero que también aparecieron fuera de la situación prevista en la investigación y coinciden con los primeros.

Dichos datos fueron obtenidos en México, en dos etapas, con estudiantes de francés primero y, después, con alumnos de alemán e inglés.

Los primeros resultados sobre los Estados Unidos surgieron de manera colateral al indagar -en 1994- sobre las representaciones que tenían alumnos mexicanos de francés de Canadá y Quebec.³ El mismo cuestionario fue aplicado después -en 1996- pero ya no a alumnos mexicanos de francés, sino a alumnos mexicanos de inglés y de alemán. Los juicios externados fueron los mismos, con pocas diferencias, es decir, que no se observó cambio en las representaciones de los estudiantes, aunque variara el tiempo y el idioma que estudiaban.

Para efectos comparativos daremos algunos ejemplos:

³ Dichos datos proceden de una encuesta iniciada en 1994 en el CELE, UNAM, justo después de la firma del Tratado de Libre Comercio (TLC). Dicha encuesta, motivada por las implicaciones educativas de ese tratado, tuvo como objetivo aportar datos que pudieran ser útiles para una mejor planeación de la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM.

Se aplicaron cuestionarios a profesores y alumnos de francés y se hicieron entrevistas a diversos especialistas en el TLC y en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las preguntas pretendieron obtener las representaciones de los sujetos acerca de Canadá, Quebec y el TLC.

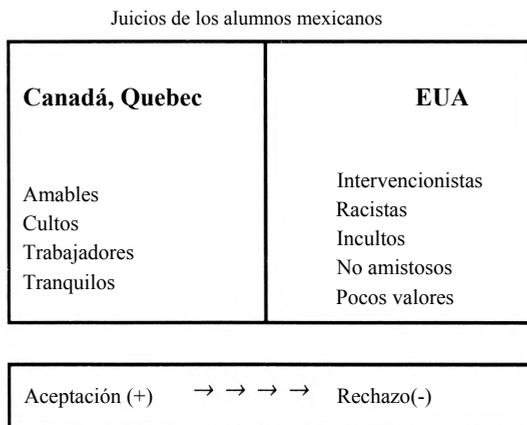


Fig. 1

Los juicios externados indirectamente (puesto que se opina sobre Canadá y Quebec) a propósito de los Estados Unidos y sus habitantes, se refieren sobre todo a su política externa, a una actitud considerada poco amistosa, a la carencia de cultura y de valores morales.

Estas opiniones, provenientes del grupo “dominado” o inferior económicamente (los estudiantes mexicanos), aparecieron con otras (10%), de muy pobre valoración positiva, como por ejemplo: “Los Estados Unidos son desarrollados”, para polarizarse en el extremo opuesto, como se aprecia en la figura 1. Por el contrario, la opinión sobre Canadá es positiva o, en casos extremos, exclusiva: “hay de todo, pero no son como los gringos”.

El contexto, la situación, (intragrupo e intergrupo) resulta clave para explicar la fuente del estereotipo ya que éste surge en función del contacto entre culturas y entre lenguas. En ese sentido, el modelo de las relaciones de “dominación” (Charaudeau *etal.* 1992:28-29), que puede explicar fenómenos de categorización social, de asimilación y rechazo, nos parece conveniente para explicar parte de nuestros datos.

En el caso de México y los Estados Unidos, la situación intercultural está marcada por relaciones disimétricas y de dominación. Por ello, para el grupo mexicano (“dominado”) es mayor la tendencia a la protección de la identidad y a un fenómeno de categorización social -que, como dijimos, consiste en poner distancia entre los rasgos negativos atribuidos al otro y uno mismo. No obstante, puede ocurrir al contrario: que uno subraye un rasgo positivo del propio grupo en oposición a uno negativo, supuestamente atribuido por el otro, como por ejemplo en un partido mundial de fútbol en el que la selección mexicana empató con el equipo contrario y un entrevistado afirmó:

— Pues cómo no va a dar gusto, si así chaparritos y todo fies empatamos a los de Holanda!⁴

⁴ La Jornada, 26 de junio de 1998, p. 54.

Volviendo a nuestros datos cabe señalar que, cuando se juzga a Canadá y Quebec, en contraste con los Estados Unidos, las atribuciones se ubican en el campo de la aceptación, con una tendencia a la sobrevaloración, por ejemplo: “los quebequenses son gente pura, dulce y sencilla”.

A fin de subrayar algunas de las afirmaciones anteriores y señalar algunos contrastes, presentamos enseguida resultados del mismo cuestionario (que fue aplicado a los alumnos mexicanos), pero que también fue respondido por estudiantes quebequenses de español, con relación a México y sus habitantes:

Juicios de los alumnos canadienses

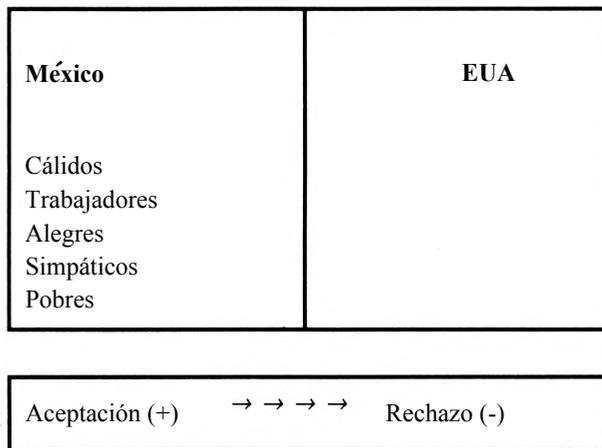


Fig. 2

Los alumnos canadienses presentan en general dos tendencias:

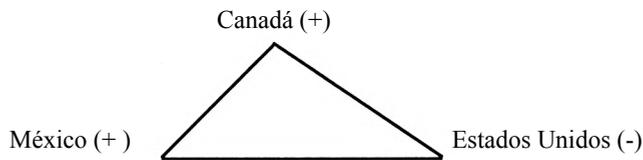
1. La de mencionar, estereotipadamente también, las cualidades del otro grupo, pero con atribuciones positivas: *“les mexicains sont amicaux, accueillants, calmes... des gens avec de fortes valeurs familiales ”* (los mexicanos son amistosos, acogedores, tranquilos. . . gente con fuertes valores familiares). Puede hablarse aquí de un efecto de fascinación (Charaudeau *et al.* : 37) que consiste en reconocer en el otro -y exagerarlo- un rasgo positivo que no poseemos, pero que nos atrae como representante de un modelo ideal con el cual quisiéramos identificarnos.

Paralelamente -para compensar la carencia y a la vez atenuar la superioridad-, encontramos ejemplos en que, o bien, se buscan similitudes entre ambos grupos: *“les mexicains aiment beaucoup les québécois parce que nous sommes d'origine latine comme eux”* (los mexicanos quieren mucho a los quebequenses porque somos de origen latino, como ellos), o bien se hace una denuncia autocrítica: *“Malheureusement le Mexique se résume à quelques mots pour les Québécois: “téquila, sombrero, turista ”. Vaut mieux*

en rire! ” (Desafortunadamente México se resume en algunas palabras para los quebequeses; tequila, sombrero, turista: ¡más vale reír!).

2. La segunda tendencia del grupo canadiense, consiste en subrayar, a través de un discurso reivindicativo, un rasgo contrario al estereotipo tradicional: por ejemplo, a la opinión de que los mexicanos son “flojos”, los canadienses oponen “trabajadores”.

Resulta de interés señalar que si bien los estudiantes canadienses sólo establecen en sus respuestas la relación *mexicanos-canadienses*: México (+) Canadá (+), los alumnos mexicanos pasan casi siempre por un esquema triangular: *canadienses-estado-unidenses-mexicanos*:



Ello puede ilustrar que el grupo económicamente superior (canadienses) no encuentra que su identidad se enfrente a riesgo alguno frente a la de otro grupo -los estado-unidenses- que es igualmente superior. Los mexicanos, por el contrario, para defender su identidad en peligro y contrarrestar su calidad de “dominados”, se acercan a Canadá -mediante atribuciones positivas- pero para hacerlo requieren establecer distancia de otro grupo dominante, los Estados Unidos, por medio de atribuciones negativas. Puede pensarse que esta triangulación se debe al contexto: firma del Tratado de Libre Comercio (TLC) en 1994, sin embargo, esa circunstancia no fue tomada en cuenta por los canadienses, y además, en los datos de 1996, esa triangulación aparece nuevamente en las respuestas de los alumnos mexicanos. Así pues, convendría mejor tomar en cuenta que Canadá es considerado por los mexicanos como un país económicamente superior a México, lo mismo que los Estados Unidos, pero que con este país existe una relación de dominación económica, política y cultural.

Conclusión

En esta primera etapa de la investigación llegamos a algunas conclusiones.

- En primer lugar, que los estereotipos constituyen un fenómeno que surge en la interacción social, una de cuyas funciones es proteger la identidad social. Comprenden autoestereotipos y heteroestereotipos.

- En segundo lugar, que los estereotipos permiten interactuar y comprender el mundo, es decir, que tienen una utilidad social y que se explican por razones socio-históricas, geográficas y políticas.
- Que son homogéneos en el sentido de que diferentes variables intervienen en su construcción, como pueden ser el estatus económico, social o político de quien juzga, o bien la proximidad geográfica de los grupos en cuestión.

Respecto a los datos presentados, encontramos:

- Que los estudiantes mexicanos de inglés muestran en sus discursos una tensión que se manifiesta a través de juicios estereotipados negativos sobre los hablantes de esa lengua, en particular sobre los norteamericanos. Ese fenómeno de tensión comprende sentimientos ambivalentes no sólo hacia los hablantes, sino también sobre el efecto que su cultura puede tener en la propia cuando se aprende el idioma. En el centro de esta tensión se encuentra el efecto de ser expuesto a una nueva cultura de una lengua cuyo estatus es el de una lengua internacional y la idea de que el inglés es la llave del éxito.
- Que las representaciones de estudiantes mexicanos de francés, alemán e inglés, sobre los canadienses (donde se incluyen quebequeses y canadienses), surgen estereotipos negativos sobre los norteamericanos dentro de la triada: México-Canadá-Estados Unidos. Por su parte, los alumnos canadienses de español ignoran la relación triádica para mostrar un discurso unilateral, en el que privan los estereotipos positivos sobre los mexicanos.

Una segunda etapa de este trabajo requeriría tomar en consideración tanto los datos empíricos de nuestra comunidad de estudiantes y profesores -donde, por ejemplo, se plantea la problemática del profesor no nativo en el manejo de estereotipos, además de otras que proceden de la relación entre estereotipos y autoestereotipos- como algunos de los supuestos de las teorías estudiadas a fin de constituir una propuesta de tipo pedagógico. De hecho, diversos trabajos de las escuelas francesa y alemana en formación de profesores ha hecho aportaciones importantes al respecto.

Por lo pronto, parece ser claro que en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular, convendrá acercarnos al estereotipo no con el fin de eliminarlo o modificarlo, sino más bien, como a un objeto que observamos con nuestros alumnos, para analizarlo y discutir sus causas y funciones, en un ir y venir de nuestra cultura a la extranjera.

Resultados disponibles

En el artículo “*Emergencia de estereotipos sobre EUA en la enseñanza de lenguas extranjeras: un acercamiento psicosocial*”,⁵ ampliamos algunos aspectos de las teorías tratadas que nos fueron útiles para explicar nuestros resultados.

La segunda parte del estudio, prevista para 1999, pretende establecer una relación entre los estereotipos -su naturaleza y función- y su tratamiento en el salón de clase.

⁵ El trabajo fue publicado en la *Antología del 10º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*: Una versión más amplia: “Stereotypes of North Americans in Foreign Language Learning Research” se encuentra en prensa también.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) "Compétence culturelle, compétence interculturelle". En: **Le Français dans le Monde**. Num. especial: Cultures, culture pour une anthropologie de la communication, Paris, enero, 29-38.
- BISONG, J. (1995) "Language choice and cultural imperialism: A Nigerian perspective". En: **ELT Journal**, 49 (2), Oxford University Press.
- BRES, J. y DETRIE, C. (1996) "L'interpellation des stéréotypes ethniques et sociaux". En: **Le Français dans le Monde**. Num. especial: Le discours: enjeux et perspectives, Paris, julio, 122-130.
- BYRAM, M. (1991) "Teaching culture and language: Towards an integrated model". En: Buttjes, D. y Byram, M., **Mediating language and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd. 103
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., TAYLOR, D. M. (1991) "Young people's perceptions of other cultures: The role of foreign language teaching". En: Buttjes, D. y Byram, M. **Mediating language and culture: Towards an intercultural theory of foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 103.
- CAIN, A. (1990) "French Secondary School Students' Perceptions of Foreign Cultures". En: **Language Learning Journal**, Num. 2, septiembre, 48-52.
- CANUTO, J. y GÓMEZ DE MAS, M. E. (1998) "México-Quebec: estudio comparativo sobre percepciones de estudiantes quebequenses y mexicanos". En: **Estudios de Lingüística Aplicada**, número 27, julio, 65-93.
- CHARAUDEAU, P., GÓMEZ DE MAS, M. E., ZASLAVSKY, D. y CHABROL, C. (1992) **Miradas Cruzadas. Percepciones interculturales entre México y Francia**. México: UNAM-IFAL.
- CHASAN, M. y RYAN, P. (1995) "Un estudio de las actitudes de algunos alumnos de inglés hacia las culturas de nativo-hablantes de inglés". En: **Estudios de Lingüística Aplicada**, número 21/22, 11-26.
- CHASAN, M., MALLÉN, M. y RYAN, P. (1998) "Student perceptions of culture and language learning: Open spaces". En: A. Ortiz Provenzal (ed.), **Antología del 9º Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras**. México: UNAM, 223-244.
- CHILD, I. L. y DOOB, L. F. (1943) "Factors determining national stereotypes". En: **Journal of Social Psychology**, 17, 203.
- FRANCIS, N. y RYAN, P. (1998) "English as an international language of prestige: conflicting cultural perspectives and shifting ethnolinguistic loyalties". En: **Anthropology and Education Quarterly**, 29 (1), marzo, 25-43.
- GEERTZ, C. (1973) **The Interpretation of Culture**. New York: Basic Books Inc.
- GILBERT, G. M. (1951) "Stereotype persistence and change among college students". En: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 46, 245-254.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972) "Students' Perceptions of French Speaking people". **Attitudes and motivation in second language learning**, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 97-104.

- GARDNER R. C., WONNACOTT, E. J. y TAYLOR, D. M. (1968) "Ethnic stereotypes: A factor analysis investigation". En: **Canadian Journal of Psychology**, 22, 35-44.
- GÓMEZ DE MAS, M. E. (1999) "EUA en el imaginario de estudiantes mexicanos". En: **Estudios de Lingüística Aplicada**, No. 28.
- KATZ, D. y BRALY, K. W. (1933) "Racial stereotypes in one hundred college students". En: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 28, 280-290.
- LEVINE, R.A. y CAMPBELL, D. T. (1972) **Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior**. New York: Wiley.
- LEVENS, J., YZERBYT, V. y SCHADRON, G. (1994) **Stereotypes and social cognition**. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- MANTLEY, C. (1994) "Students misconceptions and cultural stereotypes in foreign language classes". En: **Middle School Journal**, No. 26 (1), septiembre, 42-47.
- MEENES, M. (1943) "A comparison of racial stereotypes of 1930 and 1942". En: **Journal of Social Psychology**, 17, 327-336.
- PHILLIPSON, R. (1992) **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press.
- RYAN, P. (1994) **Foreign language teachers perceptions of culture: A case study**. Tesis doctoral. University of Utah, Salt Lake City, UT.
- RYAN, P. (1998) "Cultural knowledge and foreign language teachers: A case study of a native speaker of English and a native speaker of Spanish". En: **Language, Culture and Curriculum**, 11 (3).
- SIERRA, A. M. (1993) **Attitudes of Mexican university students toward US hegemony and the learning of English**. Unpublished doctoral dissertation, CA: Stanford University.
- TAJFEL, H. (1978) **Differentiation between social groups, Studies in social psychology of intergroup relations**. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981) **Human groups and social categories**. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL, H., y TURNER, J. C. (1986) "An integrative theory of intergroup relations". En: S. Worchel y W. G. Austin (eds.), **Psychology of intergroup relations**, Chicago: Nelson, 7-24.
- TURNER, J. C. (1975) "Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour". En: **European Journal of Social Psychology**, 5, 5-34.
- TURNER, J. C. (1982) "Towards a cognitive redefinition of the social group". En: H. Tajfel (ed.) **Social identity and intergroup behavior**, Cambridge: Cambridge University Press, 15-40.
- TURNER, J. C. (1985) "Social categorization and the self concept: A social cognitive theory of group behavior". En: E. J. Lawler (ed.), **Advances in group processes** (vol. 2). Greenwich, CT: JAI Press, 77-121.
- TURNER, J. C. (1988) En: M. A. Hogg y D. Abrams (eds.). **Social identification: A social psychology of intergroup relations and group processes**. London: Routledge.