

RECHAZO ENTRE IGUALES: MODELOS TEÓRICOS ASOCIATIVOS.

Ghislaine Marande Perrin, Francisco-Juan García-Bacete, María Luisa Sanchiz Ruiz, Ofelia Torres Carrillo. Universitat Jaume I de Castellón

RESUMEN

El rechazo entre iguales es un aspecto de mucha relevancia en el ajuste socio-emocional y cognitivo del niño, lo cual ha motivado que en las tres últimas décadas se hayan generado varias tentativas explicativas tanto del proceso del rechazo per se como de su impacto en el desarrollo del niño. Los primeros modelos teóricos que aparecen tienen una orientación de efectos principales, pero rápidamente son seguidos por modelos más complejos, de efectos aditivos. En el presente trabajo se exponen dichos modelos de forma sintetizada, acompañando cada modelo con su representación esquemática, y con un ejemplo extraído de la literatura científica del ámbito del rechazo entre iguales en la infancia.

Palabras clave: rechazo entre iguales, modelos teóricos asociativos, efectos principales, efectos aditivos.

I.- INTRODUCCIÓN

Las relaciones entre iguales juegan un papel significativo y único en el desarrollo socio-emocional infantil (Hartup, 1989). Bierman (2004) expone de forma detallada cómo las relaciones entre iguales cumplen unas funciones centrales en el desarrollo del niño. En repetidas ocasiones los investigadores han argumentado que los niños que no tienen experiencias sociales adecuadas y positivas, que son rechazados por sus iguales, pueden estar en situación de riesgo (García-Bacete, Sureda García & Monjas Casares, 2010).

Dada la relevancia de este fenómeno, se han generado numerosos intentos para explicar el fenómeno del rechazo y sus correlatos, considerados como precursores o como consecuencias. De esta forma se han conformado distintos modelos teóricos.

II.- MODELOS ASOCIATIVOS

Los primeros intentos para identificar los precursores del ajuste del niño han sido guiados por la lógica de los modelos de los “efectos principales”, que enfatizan la causalidad principal de *o bien* las características individuales del niño (por ejemplo, las

conductas agresivas o el retraimiento), o bien sus relaciones entre iguales (por ejemplo, conductas de rechazo). Sin embargo, en la década de los 90s estos paradigmas fueron revisados por los investigadores, que propusieron enfoques más complejos, de efectos aditivos, en los cuales se consideran que son las pautas interactivas o transaccionales las que contribuyen al ajuste del niño (Ladd, 2005).

II. 1. Enfoques de efectos principales

II. 1.1. Modelo incidental

Este modelo fue propuesto por Parker y Asher en 1987. En su marco explicativo, estos investigadores exponen que el rechazo es un indicador de una dimensión subyacente de competencia social y ajuste personal. El rechazo y los problemas conductuales asociados al rechazo son una manifestación consecuenta a dicho factor subyacente.

El enfoque incidental no asume que los problemas relacionales con los iguales sean la causa de las futuras dificultades interpersonales e intrapersonales que predicen. Por el contrario, parte del principio que la asociación entre estas variables existe debido a que ciertos precursores conductuales o síntomas subclínicos afectaron de modo temprano a las relaciones entre iguales. Estos problemas relacionales son predictivos de futuros problemas , pero, según este modelo, no podemos asumir que las relaciones negativas entre iguales aporten una contribución única e independiente a problemas futuros de ajuste social y personal, sino que los niños rechazados por sus iguales lo son por trastornos subyacentes que luego conducirán a otros desajustes (Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz,. & Buskirk, 2006).

Como se puede constatar, este modelo no tiene en cuenta que la propia experiencia del rechazo puede contribuir al desajuste.

La figura 1 propone una representación visual de este modelo.

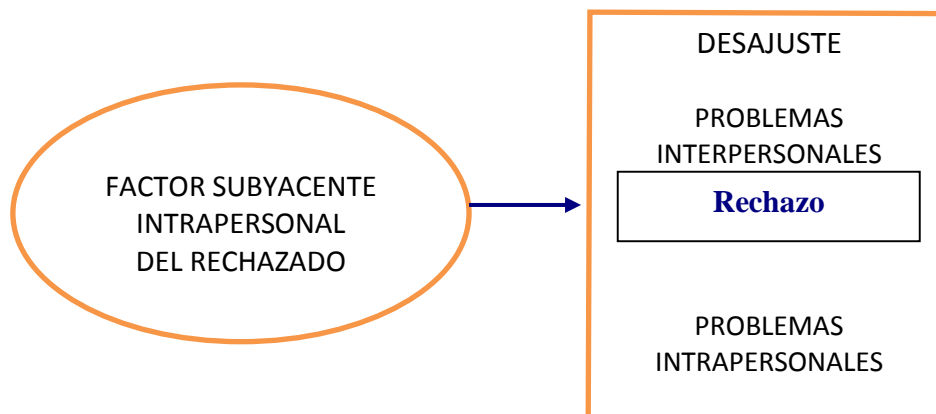


Figura 1. Modelo incidental

El trabajo de Ladd & Burgess (1999) ilustra este enfoque.

En un estudio longitudinal de 2 años, Ladd & Burgess (1999) siguieron a niños de 6 a 8 años, durante 1º y 2º de primaria. Los autores concluyen que el comportamiento social del niño, en este caso la agresividad, es predictiva de rechazo, tanto en su surgimiento como en su estabilidad, además de dificultades relacionales con los profesores y otros problemas de ajuste. Por otra parte, aunque encuentran que el comportamiento retraído no es predictivo de rechazo, sí lo es cuando va asociado a la agresividad, es decir que los niños a la vez agresivos y retraídos son los que manifiestan tener las mayores dificultades en todos los campos, incluido sus relaciones con los iguales.

La figura 2 propone una representación visual del enfoque de este estudio.

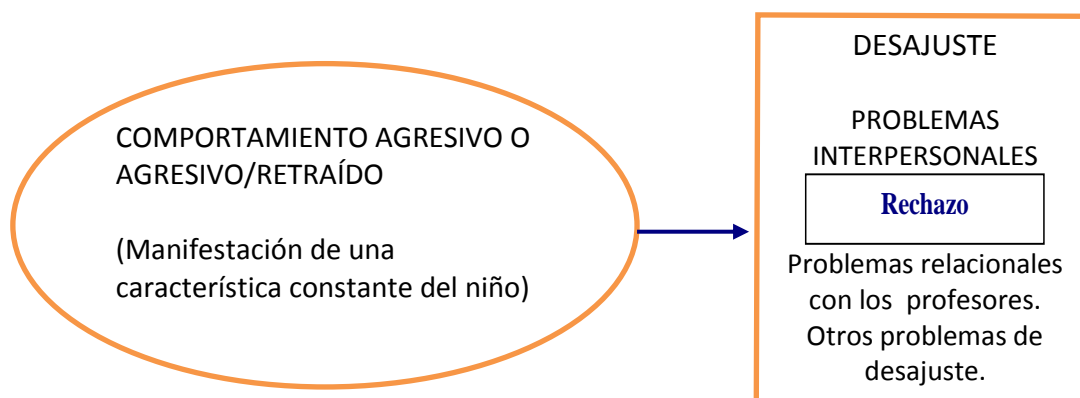


Figura 2. Estudio de Ladd & Burgess (1999)

II. 1.2. Modelo causal

Según este modelo, también influenciado por la perspectiva de los efectos principales, el rechazo es un precursor y tiene una correlación predictiva con aspectos futuros de competencia social y ajuste personal. El rechazo se considera como un factor de riesgo para el niño rechazado, con influencias directas e indirectas, tanto presentes como futuras, en diversos aspectos de la vida del niño-a rechazado.

Este modelo entiende que la situación de rechazo que padece inicialmente el niño es la causa principal de su desajuste. Esta situación le impide el acceso a importantes experiencias de socialización, le priva de apoyo social y lo somete a más estrés. Todo esto tiene una influencia negativa sobre la maduración socio-cognitiva y la adquisición

de habilidades sociales. Con el tiempo el niño rechazado es menos sociable en general, muestra más pautas cognitivas y conductuales idiosincrásicas y es más vulnerable al estrés (Parker *et al.*, 2006). Sin embargo hay que tener en cuenta que el modelo causal ignora totalmente los factores que pudieron anteceder a los problemas relacionales con los iguales.

La figura 3 propone una representación visual de este modelo.

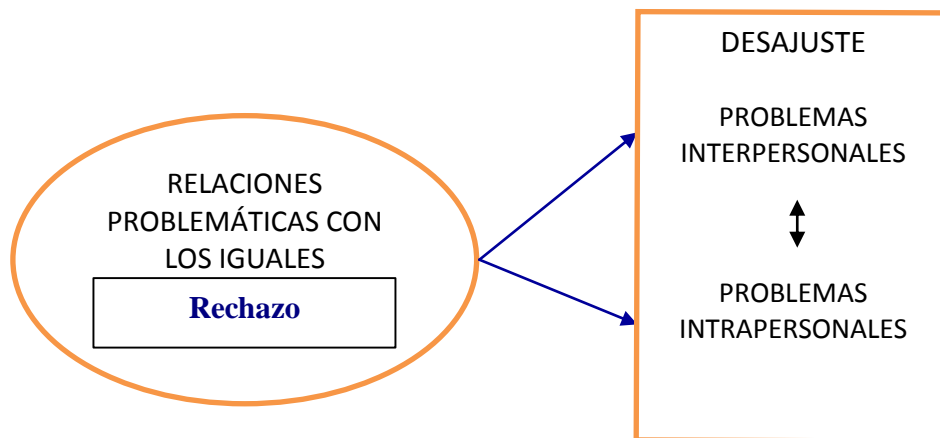


Figura 3. Modelo causal

Podemos encontrar un ejemplo de este enfoque, aunque ampliado, en el estudio de Kuperschmidt, Burchinal & Patterson (1995). Con participantes de 9 años en el inicio de este estudio longitudinal de 4 años de extensión, de 4º de primaria a 1º de E.S.O., los resultados confirman que los problemas relacionales con los iguales en la infancia están asociados con agresión y delincuencia en la adolescencia. Los autores sugieren que diversos factores sociales de riesgo, como el rechazo por un lado y por otro lado el refuerzo de conductas antisociales por parte de amistades, pueden tener como consecuencia serios problemas externalizantes.

La figura 4 propone una representación visual del enfoque de este estudio.

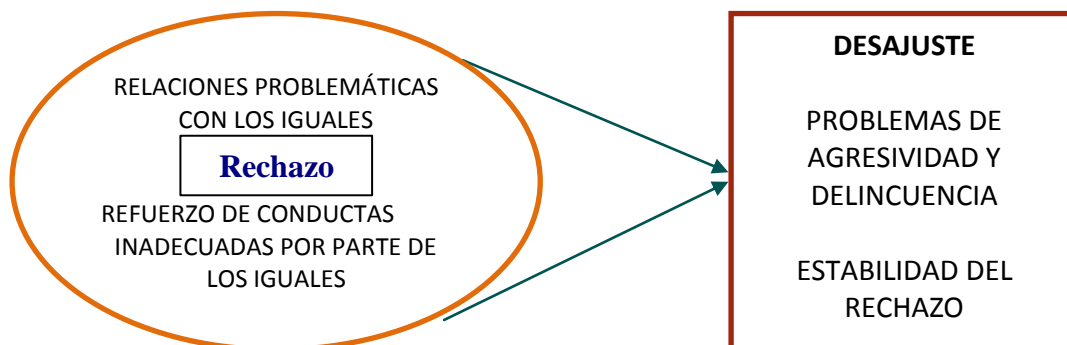


Figura 4. Estudio de Kuperschmidt, Burchinal & Patterson (1995)

II. 1.3. Modelo de diátesis-estrés

El modelo de diátesis-estrés es una teoría psicológica que explica la conducta como un resultado de la combinación a la vez de factores biológicos genéticos (vulnerabilidad innata o diátesis) y de experiencias vitales (eventos externos o estrés ambiental). Esta teoría se usa sobre todo para describir la aparición de trastornos mentales clínicos, - como la depresión y la ansiedad-, que se producen por la interacción de una predisposición biológica con sucesos procedentes del ambiente que precipitan la aparición del trastorno. Cuanto mayor sea la vulnerabilidad subyacente, menos estrés se necesita para desencadenar la conducta/trastorno. Y a la inversa, cuanto menor sea la contribución genética será mayor el estresante necesario para producir un resultado particular. Incluso así, un individuo que tiene en su bagaje biológico una diátesis que puede llevar a un trastorno no tendrá necesariamente que desarrollar el trastorno. Tanto la diátesis como el estrés son necesarios, ambos simultáneamente y en ciertos niveles, para que esto suceda. En ausencia de la interacción entre estos dos factores, genético y ambiental, cada uno de los factores se integra en un modelo de efectos aditivos, sin embargo, cuando los dos están presentes simultáneamente debemos considerar que se trataría de un modelo de efectos principales (Brendgen & Boivin, 2009).

En el marco de la investigación de la aceptación social de los iguales, este modelo se ha citado en relación con los correlatos internalizantes (soledad, ansiedad y depresión) asociados al rechazo.

La figura 5 propone una representación visual de este modelo.

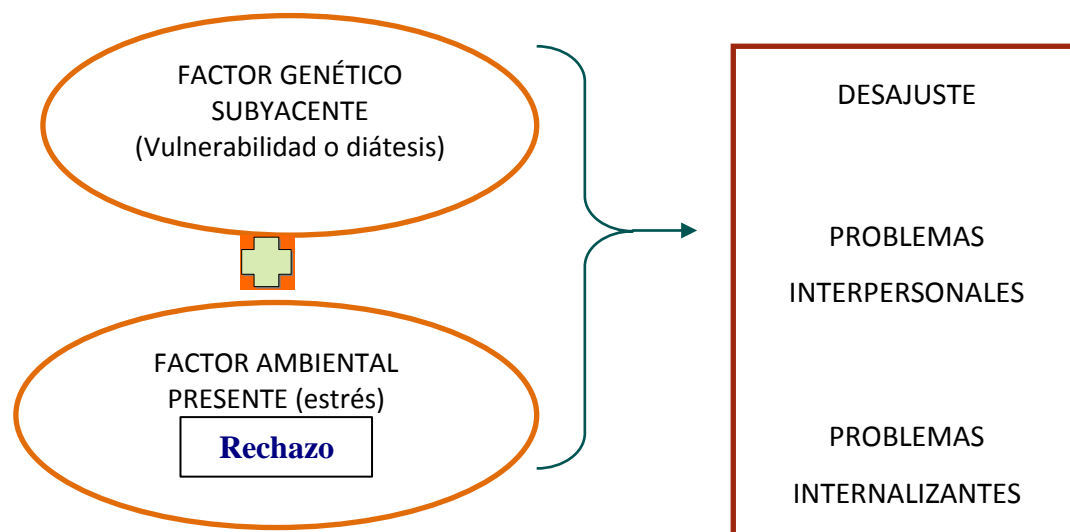


Figura 5. Modelo diátesis-estrés

Gazelle & Ladd (2003), exponen este modelo como tentativa explicativa de los resultados obtenidos en su estudio longitudinal de niños desde 1° a 4° de primaria. Los autores concluyen que los niños con altos índices de ansiedad, y que en 1° de primaria son excluidos por sus compañeros, resultan más estables en ansiedad y manifiestan niveles más altos en depresión en 4°, que los niños que, siendo igualmente altos en niveles de ansiedad en 1°, no son rechazados por sus iguales.

La figura 6 propone una representación visual del enfoque de este estudio.

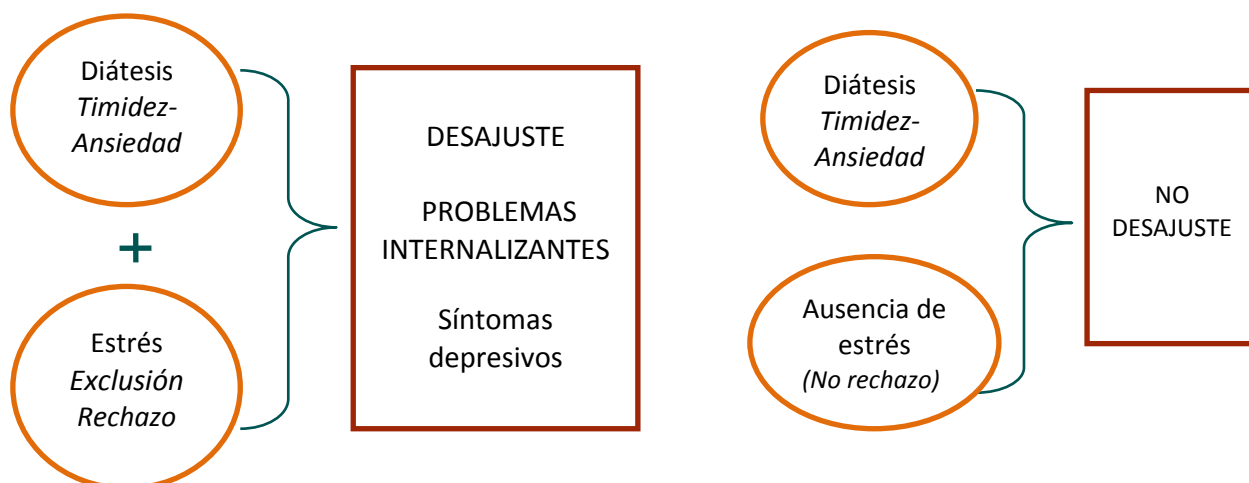


Figura 6. Estudio de Gazelle & Ladd (2003)

II. 2. Enfoques de efectos aditivos

II. 2.1. Modelo transaccional

El modelo transaccional surge de planteamientos como el que el equipo de Rubin se pregunta: “¿Los niños menos queridos lo son a causa de sus déficits socio-cognitivos y conductuales (...)? ¿Por otra parte, es posible que estos niños menos queridos tengan acceso a menos interacciones con los iguales, lo cual a su vez resulta en menos madurez cualitativa y más déficits socio-cognitivo?” (Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982, pp 346-347). En sus inicios este modelo, donde se examina la confluencia entre el comportamiento del niño y sus relaciones con los iguales como precursores del ajuste del niño, se ha nutrido de la literatura de la resiliencia y el riesgo.

Según el modelo incidental visto anteriormente, las características constitucionales naturales del niño conforman dimensiones subyacentes suficientes para predecir posibles problemas futuros. De la misma manera, el modelo causal implica que, aunque

alguna característica o conducta del niño, tales como agresividad o retraimiento, pueda inicialmente contribuir al rechazo, es el propio proceso de rechazo, -es decir las interacciones limitadas del rechazado con los iguales y los procesos de socialización derivados de estas interacciones-, el responsable del futuro desajuste. Estos dos modelos, aunque hayan conducido las interpretaciones de muchas investigaciones longitudinales durante décadas, actualmente no satisfacen a la gran mayoría de los investigadores.

Mientras que los modelos incidental y causal son lineales e unidireccionales, el modelo transaccional presenta una pauta de continua y reciproca influencia entre el rechazo y el ajuste. Los procesos actúan de forma simultánea y se van retro-alimentando: comportamiento del niño hacia los iguales, problemas en las relaciones entre iguales, percepciones sociales del niño sobre sí mismo y sobre los otros y otras cogniciones, y vuelta a empezar con cada vez mayor intensidad y frecuencia. En su artículo, Coie (1990) introduce tres principales mecanismos afectados por el impacto del rechazo: habilidades sociales o estilo de afrontamiento, apoyo social y auto-estima. El autor describe de la siguiente manera las transacciones entre los diferentes procesos: El niño con habilidades sociales pobres tiene conductas retraídas o agresivas, lo cual provoca cierto rechazo entre sus compañeros. Este rechazo inicial influye negativamente en las percepciones del niño sobre si mismo y sobre los otros. Esto, a su vez, influye en el comportamiento del niño con los iguales, que se vuelve cada vez más desadaptativo, lo cual, a su vez, influye negativamente en las actitudes de los iguales y su comportamiento hacia el niño, etc., formando así “una espiral negativa de desarrollo” (Bierman, 2004, página 12).

Por su parte Garcia-Bacete y colaboradores (2010) sintetizan la teoría de Coie distinguiendo las dos fases principales del proceso de rechazo entre iguales: fase emergente, en la que la interacción con los iguales conduce al rechazo inicial, y fase de mantenimiento, en la que el rechazo deviene estable y se inicia su influencia en los patrones conductuales y cognitivos tanto del niño como del grupo de iguales. Mientras que en la primera fase las relaciones negativas son temporales y circunstanciales, en la segunda fase son cada vez más frecuentes, intensas y generalizadas.

La figura 7 propone una representación visual de este modelo.

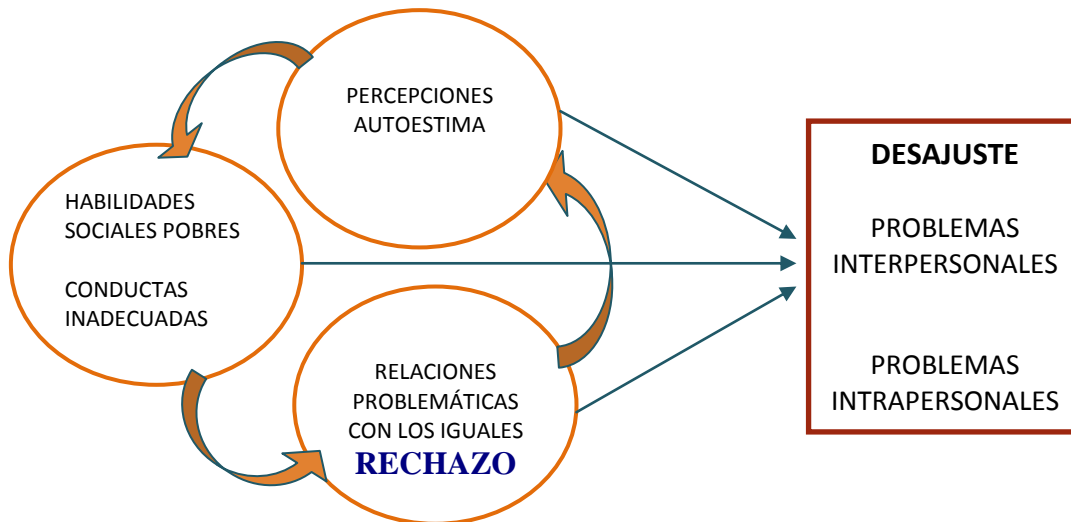


Figura 7. Modelo transaccional

El estudio de Buhs & Ladd (2001) ilustra este enfoque.

En este trabajo longitudinal con niños de 6 años, con medidas a principio y a final de 1° de primaria, se analizan procesos que pueden mediar entre el rechazo y el desajuste emocional y escolar. Los autores encuentran que el trato negativo dispensado al rechazado por sus iguales, (por ejemplo victimización, denegación de la entrada en un grupo, y exclusión de las actividades grupales), así como la participación en clase del rechazado, tienen una influencia sobre el desajuste del niño consecuente al rechazo. Los autores enmarcan los resultados obtenidos en el modelo de Coie (1990) , al cual contribuyen con una propuesta que introduce variables del constructo de rechazo que median entre el rechazo y las consecuencias de desajuste.



Figura 8. Estudio de Buhs & Ladd (2001)

II. 2.2. Modelo mediacional

Este modelo, introducido por Kupersmidt & DeRosier (2004), pretende integrar en un marco coherente los diferentes enfoques existentes sobre la manera en que las experiencias sociales negativas impactan sobre el desarrollo del niño. Podemos considerarlo una ampliación del modelo transaccional de Coie, donde las autoras concretan y amplían los potenciales procesos intervinientes que llevan al desajuste y la estabilidad del rechazo.

Las autoras proponen la teoría de la multifinalidad para explicar la complejidad de los problemas relacionales entre iguales, en los cuales diversos factores tienen una influencia en el impacto que pueda tener el rechazo sobre el ajuste psico-socio-emocional del niño.

Según el modelo mediacional desarrollado por estas autoras, los principales factores que intervienen como mediadores entre los problemas relacionales con los iguales y el desajuste serían:

- a) Las experiencias sociales con los iguales. En el contexto de experiencias crónicas de rechazo, el niño rechazado se ve excluido de las interacciones sociales típicas de su edad. Este aislamiento social no le permite desarrollar adecuadamente las competencias sociales que le facilitarían el acceso a los iguales y su integración en el grupo. En especial, es más probable que no reciba el feedback correctivo necesario en muchas situaciones. Por el contrario está mucho más expuesto al feedback negativo, mientras que probablemente no reciba casi nunca feedback positivo por parte de los iguales. A largo plazo, el niño rechazado puede no saber cómo negociar las situaciones sociales usuales, presenta inmadurez social, y puede desarrollar pautas de comportamientos desviados tanto conductualmente como afectivamente, emocionalmente y cognitivamente.
- b) Las cogniciones sobre uno mismo y sobre los otros. Según la teoría del procesamiento de la información social, cuando el niño rechazado descodifica las pistas sociales de las interacciones que tiene con sus iguales, interpreta y evalúa la situación en términos de causalidad, estabilidad y globalidad, así como las intenciones de los iguales y la extensión y generalización del problema. Basándose en esta evaluación, selecciona una posible respuesta al problema. Cualquier déficit o desajuste en alguna de esas funciones cognitivas puede dar lugar a una respuesta desadaptativa. Por ejemplo, un sesgo de atención hacia

pistas sociales de hostilidad, o la tendencia a emitir atribuciones externas hostiles, puede conducir a una respuesta reactiva agresiva.

- c) Los factores contextuales intrapersonales, interpersonales y ambientales. De manera general se trata de la disponibilidad de recursos intrapersonales, interpersonales y ambientales. Las percepciones del niño sobre la disponibilidad y la posible utilización de dichos apoyos puede servir de protección, o al contrario aumentar el riesgo de ocurrencia de consecuencias negativas.

Las autoras concluyen que las pautas de experiencias sociales negativas, las deficiencias socio-cognitivas, los entornos de riesgo o que no ofrecen apoyo, las respuestas afectivas y los comportamientos problemáticos pueden volverse cada vez más rígidos, con un aumento de su intensidad y frecuencia.

La figura 9 propone una representación visual de este modelo.

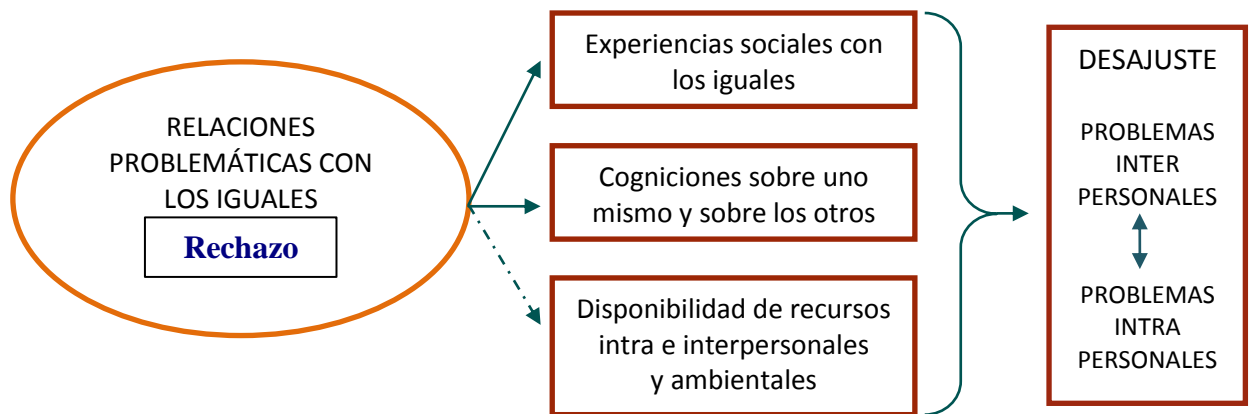


Figura 9. Modelo mediacional

La ilustración de este modelo viene dada con un estudio de caso que llevan a cabo las autoras, que exponemos a continuación de forma esquemática en la figura 10.

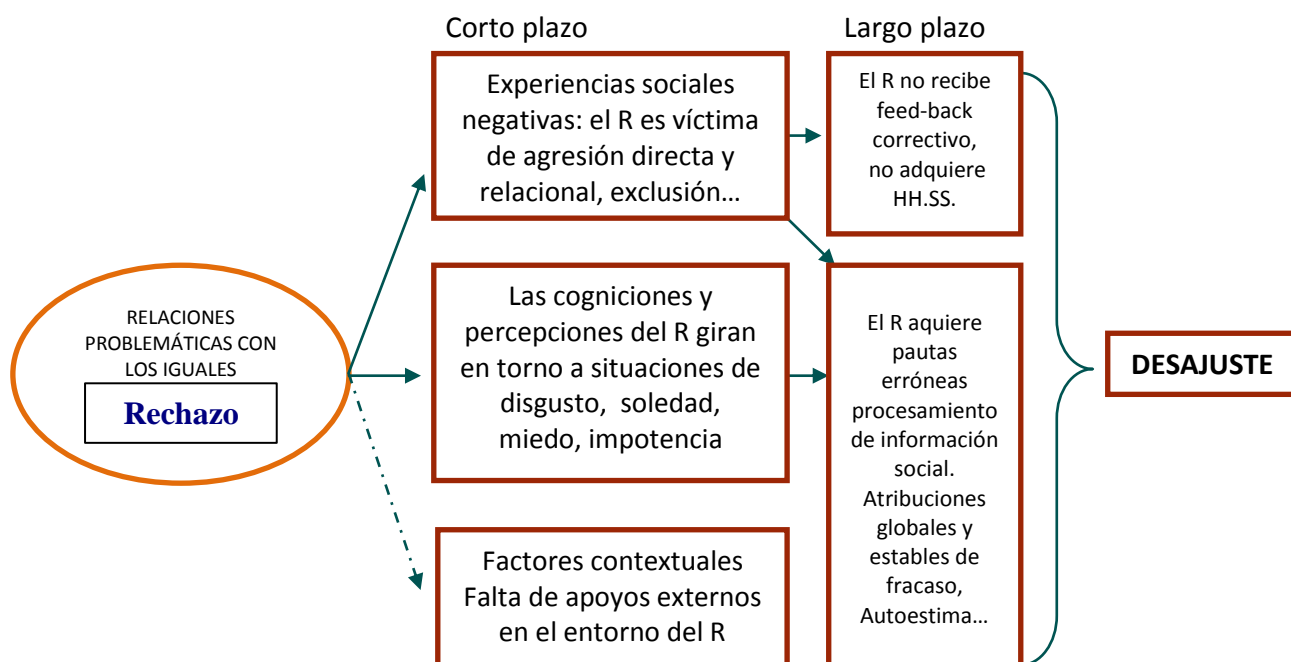


Figura 10. Estudio de Kupersmidt & DeRosier (2004)

III.- INTERVENCIÓN INCLUSIVA PARA COMBATIR EL RECHAZO

El rechazo parece ser un fenómeno bastante estable, ya que el equipo de McDougall (McDougall, Hymel, Vaillancourt & Mercer, 2001) señala que según los estudios disponibles se comprueba que existe alrededor de 30% a 45% de mantenimiento sobre un periodo de 4 años. El rechazo es por lo tanto una situación de muy larga duración para muchos niños afectados. Los estudios disponibles en la literatura llevan a la conclusión de que la intervención temprana en el rechazo es necesaria.

El grupo GREI (Grupo Interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales) ha elaborado un programa multicomponente y multiagente de intervención frente al rechazo. Durante el curso 2010-2011, este programa ha sido llevado a la práctica durante cuatro meses, con alumnos de 1º de primaria.

El programa ha sido diseñado teniendo en cuenta las distintas tentativas explicativas de la estabilidad del rechazo, según las cuales los determinantes de la estabilidad pueden encontrarse en diferentes niveles y procesos:

- Individuo. Desde un enfoque de efectos principales con modelo incidental, la estabilidad del tipo sociométrico puede resultar de la estabilidad de características subyacentes del niño. Sabemos que ciertos rasgos socio-cognitivos, emocionales y conductuales tienen relación con el estatus

sociométrico. Si estas características son estables, el tipo sociométrico también lo sería. Por ejemplo, si un niño es constantemente agresivo puede resultar rechazado permanentemente.

- Grupo. Desde el modelo causal, con enfoque de efectos principales, una explicación para la estabilidad podrían ser las experiencias sociales, que son diferentes de un tipo sociométrico a otro. Los niños que tienen un tipo sociométrico preferido o medio, interactúan con frecuencia con sus iguales, reciben constante feedback de sus acciones y pueden mejorar la eficacia de sus conductas. Por el contrario los niños rechazados a menudo no disfrutan de interacciones positivas con sus iguales y se ven así privados del aprendizaje resultante a nivel de competencia social, o incluso padecen interacciones negativas que dan como resultado el mantenimiento del rechazo.
- Procesos de percepción social del grupo. Desde el modelo transaccional, la estabilidad del rechazo se podría explicar mediante la reputación del rechazado y las expectativas sociales de los iguales. De forma selectiva, los iguales focalizan su atención en las conductas del rechazado que corresponden a sus expectativas, lo cual a su vez consolida la imagen negativa del rechazado.
- Procesos del Yo del rechazado. Desde la perspectiva mediacional, un proceso involucrando las autopercepciones también podría explicar la estabilidad. Para evitar disonancia cognitiva y proteger su auto-estima, un niño rechazado puede tener atribuciones externas, o interpretar motivaciones hostiles en las conductas de los iguales y adaptar sus conductas a esas percepciones, teniendo así un comportamiento de retraído o agresivo, lo cual causa el mantenimiento del rechazo.

Teniendo en cuenta los factores de influencia en el rechazo expuestos anteriormente, la intervención diseñada por el Grupo GREI gira en torno a varios aspectos:

- Individuo. El grupo GREI aplica un programa universal, es decir dirigido a todo el alumnado, de aprendizaje de habilidades socio-emocionales, de manera que dote a cada alumno de un bagaje eficaz para la comunicación asertiva.
- Grupo. El grupo GREI aplica un programa universal de estructuras y estrategias cooperativas que posibilitan una interacción positiva y una participación igualitaria de todos y cada uno de los alumnos del grupo-aula.

- Procesos de percepción social. El grupo GREI aplica un programa universal que combate el sesgo perceptivo, de manera que permita un cambio de reputación de cualquier alumno del grupo-aula.
- Procesos del Yo. El grupo GREI aplica un programa universal que posibilita el aumento de la autoestima.

Los componentes de la intervención diseñada por el Grupo GREI son de tipo inclusivo, ya que se aplican de forma universal a todo el alumnado, al grupo-aula entero. También podemos hablar de intervención ecológica, ya que es el maestro-tutor de la clase quien lleva a cabo las sesiones estructuradas en su aula.

En la actualidad el grupo GREI está siguiendo con la aplicación del programa en el alumnado de 2º de primaria, y analizando los primeros resultados, que parecen prometedores pero que hay que tomar con cautela ya que sólo una perspectiva longitudinal de varios años puede asegurar la eficacia de un programa tan ambicioso.

Referencias bibliográficas

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Brendgen, M. & Boivin, M. (2009). Genetic Factors in Children's Peer Relations. In K. H. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer relationships, interactions, and groups* (pp. 455-472). New York: Guilford Press.
- Buhs, E.S. & Ladd, G.W.(2001). Peer Rejection as an Antecedent of Young Children's School Adjustment: An Examination of Mediating Processes. *Developmental Psychology*, 37, (4), 550-560.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds). *Peer rejection in childhood* (pp. 365-401). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García-Bacete, F. J., Sureda García, I. & Monjas Casares, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: una panorámica general. *Anales de psicología*, 26 (1), 123-136.
- Gazelle, H. & Ladd, G.W. (2003). Anxious solitude and peer exclusion: A diathesis-stress model of internalizing trajectories in childhood. *Child Development*, 74, 257-278.

- Grupo GREI (2011). Grupo interuniversitario de Investigación del Rechazo Entre Iguales. Online at www.grei.es (consultado 09 septiembre 2011).
- Hartup, W.W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, *44*, 120-126.
- Kupersmidt J. B., Burchinal M. & Patterson C. J. (1995). Developmental patterns of childhood peer relations as predictors of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology*, *7*, (4) 825-843.
- Kupersmidt J. B. & DeRosier, M. E. (2004) How Peer Problems Lead to Negative Outcomes: An Integrative Mediational Model. In J.B. Kupersmidt and K.A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: From development to intervention* (pp. 119-138). Washington DC: American Psychological Association.
- Ladd, G.W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, *70*, 910-929.
- McDougall, P., Hymel, S., Vaillancourt, T., & Mercer, L. (2001). The consequences of childhood peer rejection. In M. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 213–247). New York, NY: Oxford University Press.
- Parker, J.G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, *102*, 357-389.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C. & Buskirk, A. (2006). Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental psychopathology perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental Psychopathology, Vol. 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York: Wiley.
- Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T. & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *14*, (4), 338-349.