

REVISTA DE PSICOLOGIA

Universitat Tarragonensis

VOLUMEN XX (2)
TARRAGONA 1998

Universitat Rovira i Virgili

EL RECHAZO ENTRE IGUALES: UNA REVISIÓN DE LOS MODELOS EXPLICATIVOS

Lidón Villanueva Badenes
Rosa Ana Clemente Estevan
Fco. José García Bacete
e-mail: clemente@psi.uji.es
Dpto. de P. Evolutiva y de la Educación,
Social y Metodología,
Universidad Jaume I

RESUMEN

En este trabajo se presentan los principales modelos teóricos que intentan explicar y guiar la intervención en el problema del rechazo entre iguales. Se analiza la evolución desde el modelo tradicional basado en la teoría de procesamiento de la información social, que acentúa el déficit individual del sujeto rechazado (Dodge y Feldman, 1990), hasta el modelo de contribución del grupo al rechazo entre iguales, perspectiva más innovadora que intenta incluir al grupo de iguales y a los procesos que tienen lugar en una estructura social. Finalmente, se ofrece la propuesta integradora formulada por Coie (1990), en la cual los déficits individuales del sujeto aparecen principalmente como desencadenantes del proceso de rechazo, mientras que los procesos grupales ejercen un papel de agentes consolidadores del proceso.

Palabras claves: Rechazo entre iguales, modelo del déficit individual del sujeto rechazado, procesamiento de la información social, modelo de la contribución del grupo de iguales.

ABSTRACT

In this study, we analysed the main theoretical models that researchers get to explain peer rejection, and design their intervention programmes. We put forward the evolution from the now classical model based on the social information processing, which puts his main emphasis on the individual

deficit (Dodge and Feldman, 1990), to the new model of peer group processes that make their contribution to peer rejection. Finally, Coie's (1990) theoretical proposal, integrating the two previous models, is exposed. In this proposal, individual deficits of the peer rejected child are thought to be on the origins of the problem, and group processes are thought to perpetuate this emerging sociometric status.

Key words: Peer rejection, individual deficit model, social information processing, peer group contribution model.

Introducción y planteamiento del problema

Para la mayoría de los niños, las funciones socializadoras de los grupos de iguales se desarrollan de forma positiva, sin embargo para un grupo determinado de niños, estas experiencias se convierten en un cúmulo de problemas y en una fuente permanente de estrés. Esto es lo que constituye el *rechazo entre iguales*: la existencia de malas relaciones entre iguales, con lo cual éstos dejan de cumplir su importante función socializadora (Díaz-Aguado, 1996). Este grupo de niños rechazados por sus iguales se define sociométricamente como aquellos niños que generalmente no tienen amigos y resultan aversivos y antipáticos para el resto de compañeros, expresándose empíricamente en un bajo estatus sociométrico: alto porcentaje de rechazos que reciben de sus iguales, y ausencia de elecciones (García, Musitu y García, 1990). En conclusión, son niños que se encuentran excluidos del grupo, y que poseen serias dificultades para ganar la aceptación y la amistad del grupo de iguales (Asher, 1990).

Pero, ¿cómo puede un niño llegar al estatus de rechazado?, ¿qué variables influyen en este proceso? El campo de investigación del rechazo tiene una corta trayectoria hasta el momento. Precisamente este hecho es el que ha impulsado la búsqueda constante de un marco teórico de trabajo en el que moverse. En los últimos diez años, han aparecido numerosos trabajos que exploran los correlatos individuales de tipo conductual y socio-cognitivo asociados al estatus entre los iguales (Asher, 1990; Dodge y Feldman, 1990; Parkhurst y Asher, 1992). Otra vertiente de trabajos se apoya en la percepción que el grupo de iguales tiene de la conducta de los demás, en las reputaciones y los sesgos del grupo que rechaza al sujeto, el cual, aunque cambie su conducta, difícilmente podrá cambiar la reputación de rechazado que posee en el grupo (Hymel, Wagner y Butler, 1990; Rogosch y Newcomb, 1989).

Como puede comprobarse estos modelos que se describen a continuación se mueven principalmente en el campo del procesamiento de la información social, buscando el equilibrio entre enfoques individualistas (déficit personal del sujeto rechazado) y enfoques grupales (contribución del grupo de iguales), aunque no obstante, todavía harían falta mayores esfuerzos teóricos que incluyeran variables no meramente cognitivas, sino también variables de matiz socio-emocional.

Desarrollo del tema

a) Modelo del déficit individual en el procesamiento de la información

Este modelo explicativo del rechazo entre los iguales ha constituido el enfoque dominante en el estudio de este fenómeno. Su supuesto fundamental es muy sencillo: las deficiencias en el funcionamiento social de los niños rechazados son la causa principal de las dificultades que experimentan (Hymel, Wagner y Butler, 1990). Se diría que los niños rechazados se convierten en los "arquitectos de sus propias dificultades" (Ladd, 1985). Este enfoque ha centrado su énfasis por lo tanto, en las diferencias conductuales y socio-cognitivas que distinguen a niños populares de niños impopulares (Hymel y Rubin, 1985). Una derivación propia de este enfoque ha sido la aparición de programas de intervención con el objetivo de mejorar las habilidades sociales de los niños rechazados, especialmente en niños pequeños, pero los resultados han sido muy diversos (Ladd y Mize, 1983).

El proceso por el cual el sujeto alcanza el estatus sociométrico de rechazado sería el siguiente: el sujeto presenta una serie de deficiencias en el procesamiento de la información social. Estas deficiencias le provocan dificultades para relacionarse competentemente con los iguales. Y a raíz de estas malas relaciones, el grupo de iguales comienza a percibir negativamente al sujeto. Sin embargo, Dodge y Feldman (1990) plantean el hecho de que este proceso no resulta tan simple, sino que deben tenerse en cuenta una serie de aspectos más complejos.

En primer lugar, afirman que el funcionamiento socio-cognitivo del niño no es un proceso global, ya que está formado por una serie de fases concretas e independientes que es necesario especificar y que se tratan más adelante, como por ejemplo, la codificación e interpretación de los acontecimientos sociales, la generación y evaluación de respuestas, etc.

En segundo lugar, el funcionamiento socio-cognitivo debe situarse en situaciones y circunstancias concretas, ya que se ha comprobado que las diferencias más importantes en cognición social ocurren en situaciones específicas evolutivamente relevantes para un grupo en un período concreto. Es decir, los niños rechazados no se comportan de forma inadecuada en todas las situaciones, sino que la calidad de sus cogniciones varía a lo largo de las situaciones sociales. Dodge, McClaskey y Feldman (1985) comprobaron cómo difería la actuación de rechazados y no rechazados en seis situaciones concretas: entrada en el grupo de compañeros, reacción a las provocaciones, reacción ante el fracaso, reacción al éxito, expectativas sociales y expectativas del profesor.

En tercer y último lugar, debe tenerse en cuenta el papel que el género y la edad del niño desempeñan en la comprensión de los patrones de cognición social. Si existen diferencias conductuales reconocidas entre chicos y chicas (French, 1988, 1990; Crick y Grotpeter, 1995), es de suponer que también existen diversas percepciones y patrones de actuación social entre ambos grupos. Asimismo, también deben reconocerse las tendencias de edad en el comportamiento social del niño.

Por todo esto, Dodge y Feldman (1990) plantean una reformulación del modelo del déficit individual, cuya novedad reside en la consideración e integración de los aspectos o elementos citados anteriormente (ver figura nº 1). Su planteamiento es el siguiente: los niños que procesan información de forma inadecuada en importantes situaciones sociales (cruciales según su edad y su género), se comportarán de forma ineficaz, y se convertirán en sujetos rechazados en ese grupo de iguales.

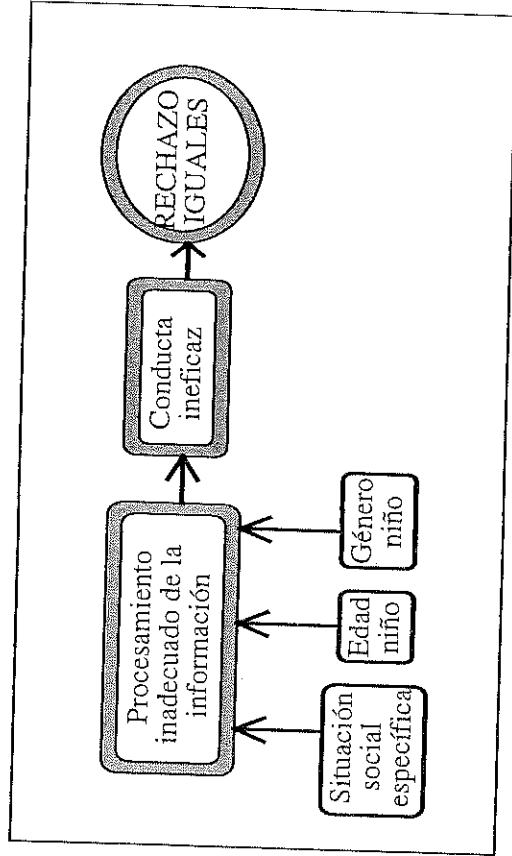


Figura 1: Modelo del déficit individual reformulado por Dodge y Feldman (1990)

En esta relación entre la cognición social y el estatus sociométrico, puede comprobarse cómo la conducta o los correlatos conductuales juegan un papel mediador. Dentro de este marco teórico predominante, se han desarrollado diversos modelos que explican cómo los niños procesan la información social, y su relación con la conducta. Este intento de modelo tiene que ver con la idea anterior de Dodge y Feldman (1990) de considerar el procesamiento inadecuado de la información como un proceso no global, sino formado por diversos fenómenos complejos, los cuales se especifican a continuación. Según el modelo, los primeros pasos consistirían en la percepción, codificación e interpretación de estímulos sociales (fase 1). Una vez interpretados estos estímulos, el siguiente paso sería el de generar una o más respuestas conductuales ante el estímulo social (fase 2). Las fases finales comprenderían la evaluación y selección de una respuesta óptima (fase 3), y la puesta en marcha de esa respuesta, la actuación en sí (fase 4).

Si realizamos un recorrido por las distintas fases del modelo, encontraremos que las numerosas diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados a nivel de procesamiento de la información se van haciendo cada vez más explícitas, siguiendo la línea del modelo del déficit individual.

1) Comenzando por la fase de interpretación de pistas sociales, pueden analizarse tres características de este proceso: la precisión, los sesgos atribucionales y el estilo atribucional.

En lo que respecta a la precisión, parece ser que los niños rechazados son menos precisos en la interpretación de pistas sociales que los niños no rechazados, y a la vez poseen menor habilidad de reflexión sobre estas pistas (Pellegrini, 1985; Goldman, Corsini y deUrioste, 1980). Continuando con los sesgos atribucionales, también se observan diferencias entre los sujetos según su estatus sociométrico. Los sujetos rechazados, especialmente los rechazados agresivos, atribuyen intentos hostiles de los iguales más fácilmente que los sujetos no rechazados, ante situaciones ambiguas. Por último, el estilo atribucional de uno y otro grupo sociométrico también varía, principalmente en la atribución que realizan del fracaso y del éxito social, lo cual incidirá directamente en la conducta y por tanto en el logro de un estatus sociométrico concreto. Ames, Ames y Garrison (1977) encontraron que los niños populares tienden a atribuir el éxito a causas internas y el fracaso a causas externas a ellos, con mayor probabilidad que los impopulares, lo cual constituía un patrón claramente adaptativo. Otra forma de estudiar el estilo atribucional ha consistido en pedir a los niños que describan libremente a sus iguales, encontrándose que no existen diferencias en los contenidos o categorías que los niños rechazados y no rechazados utilizan (agresión, liderazgo, etc.), sino que las diferencias se sitúan en el aspecto formal de las categorías. Los niños populares realizan descripciones de tipo inferencial (menos puntuales y concretas) y más abstractas, y las presentan más organizadas (Campbell y Yarrow, 1961; citados por Dodge y Feldman, 1990).

2) En la fase de generación de posibles respuestas conductuales, se analizan los siguientes aspectos: la cantidad y la calidad de las respuestas generadas por los niños rechazados. Parece ser que estos niños, cuando se les presentan historietas, generan una menor cantidad de respuestas elicítadas ante éstas, en comparación con sus compañeros no rechazados. Además, las respuestas de los niños rechazados son más vagas e inadecuadas socialmente (pedir ayuda a una figura de autoridad con frecuencia), más inmaduras y menos asertivas, más agresivas y más extrañas o fuera de lo común (Asarnow y Callan, 1985).

3) En la fase de evaluación de la respuesta, existe acuerdo en el hecho de que los sujetos rechazados son menos precisos y realistas a la hora de evaluar las consecuencias de su conducta, que los niños no rechazados; en particular se ha comprobado esta tendencia cuando los sujetos rechazados evalúan sus propias respuestas agresivas.

4) Por último, en la fase de actuación se requieren habilidades de ejecución, motoras y verbales. En esta fase los resultados siguen la misma línea descrita anteriormente; en las situaciones sociales, los niños de bajo estatus sociométrico muestran una actuación más pobre, con mayor grado de ansiedad que los demás grupos sociométricos (Mouton, Bell y Blake, 1956; citados por Dodge y Feldman, 1990). No obstante, también parece existir un componente de especificidad situacional. Dodge, Coie y Brakke (1982) afirman que los niños rechazados no se comportan de forma inadecuada en todas las situaciones sociales. Por ejemplo, los rechazados agresivos presentan una actuación más incompetente ante el fracaso social y las situaciones de provocación, pero en menor medida ante las situaciones de entrada en un grupo nuevo o en la reacción ante el éxito (Dodge, McClaskey y Feldman, 1985). Emiten un mayor número de enunciados declarativos apropiados a la tarea, en las actividades regladas que en otro tipo de tareas (Clemente y Díaz, 1992) y muestran mayor número de conductas prosociales en la interacción en clase que en el recreo (Dodge, Coie y Brakke, 1982).

b) Modelo de la contribución del grupo de iguales al rechazo

Este modelo surge como respuesta a las limitaciones del enfoque del déficit individual en el procesamiento de la información. Las intervenciones basadas en este modelo del déficit han producido resultados contradictorios. Por un lado, algunos de los estudios informan sobre una mejora conductual y de estatus a partir del entrenamiento del grupo de rechazados (Ladd, 1981). Por otra parte, también se habla de mejora del estatus sociométrico sin observar cambios conductuales de ningún tipo; y a la inversa, también aparecen mejoras conductuales sin la presencia de cambios de estatus sociométrico (Whitehall, Hersen y Bellack, 1980). Estos resultados hacen suponer que no se están teniendo en cuenta todas las variables que influyen en el rechazo entre iguales.

El modelo del déficit individual limita el estudio del rechazo, al presentar la falta de habilidades socio-cognitivas como la principal causa de este fenómeno, responsabilizando de esta forma al niño y maximizando las diferencias entre sujetos rechazados y no rechazados. Sin lugar a dudas, deben tenerse en cuenta muchas más variables, sobre todo las centradas en el grupo de iguales que rodea al niño. Desde este enfoque, Hymel, Wagner y Butler (1990) abogan por un modelo que integre los siguientes elementos: a) el procesamiento inadecuado de la información por parte del niño rechazado; b) características no conductuales, como el nombre, la apariencia física; y c) procesos grupales, como por ejemplo los sesgos y los estereotipos. No obstante, el elemento central en esta formulación son los procesos grupales, ya que los iguales parecen ser muy resistentes a la idea de cambiar sus

creencias ya establecidas, a pesar de que la conducta del sujeto rechazado mejor significativamente. Este enfoque tendría como aplicación inmediata una conceptualización diferente de la intervención en el rechazo. No sólo se tendría en cuenta el nivel de funcionamiento del sujeto rechazado, sino que también se cuidaría la responsividad del grupo ante éste.

En este modelo, el grupo de iguales es como un sistema social en el que se mantiene el estatus social a través de las respuestas sesgadas del grupo (ver figura nº II). Para la mayoría de los niños, el bajo estatus sociométrico puede surgir a partir de unas habilidades sociales pobres o a partir de una conducta inapropiada (1). Sin embargo, una vez establecido el estatus o reputación (2), éste determinará la forma en que los iguales responden ante el niño, ya que con la reputación (3). En este sentido, Yarrow y Campbell, en 1963 (citados por Hymel, Wagner y Butler, 1990), encontraron que era más probable que la conducta de un niño se volviera coherente con su reputación, que su reputación cambiara para hacerse coherente con su conducta.

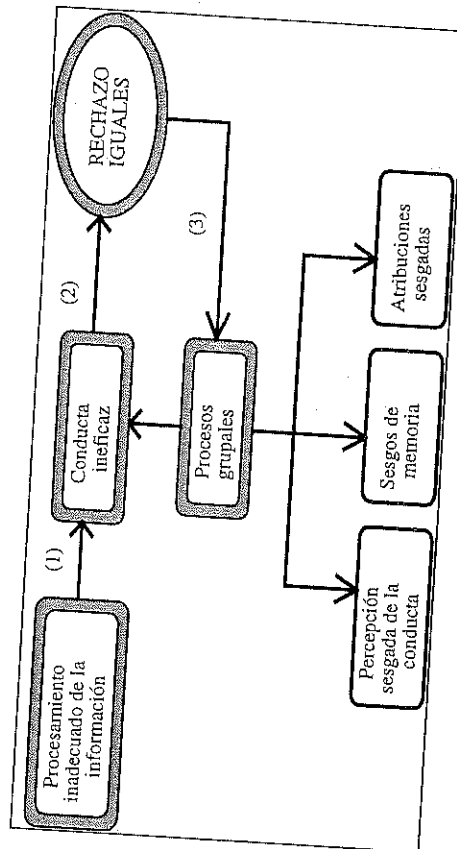


Figura II: Propuesta del modelo de contribución del grupo de iguales, de Hymel et al., (1990).

Estas percepciones sesgadas del grupo son difíciles de cambiar, manifestándose de diversas formas según los anteriores autores. Puede existir un sesgo en la evaluación de la conducta del otro, en el recuerdo de ciertas características del otro (congruentes con su reputación), y en la atribución que se hace de su conducta.

En primer lugar, los sesgos grupales se manifiestan a través de una percepción sesgada de la conducta. Por ejemplo, se ha comprobado el poder de las primeras impresiones sobre un sujeto en la evaluación de información presentada posteriormente. También se ha comprobado la existencia de ciertos "delimitadores grupales" que propician la percepción sesgada o los estereotipos, como por ejemplo, el género, la raza, la clase social, las discapacidades físicas y el atractivo físico. Resulta interesante comprobar cómo algunas de estas características aparecen como correlatos de la aceptación entre iguales (Hartup, 1983), con lo cual se hace explícita la relación entre sesgos o estereotipos grupales y el rechazo entre los iguales.

En segundo lugar, también puede manifestarse a través de sesgos de memoria, es decir, con un recuerdo selectivo de la información congruente con las expectativas formadas. La mayoría de los estudios en este campo están basados en la idea de que la gente utiliza esquemas conceptuales para organizar, estructurar y almacenar información (Bartlett, 1932; citado por Hymel, Wagner y Butler, 1990). Estos esquemas conceptuales influyen en la memoria en las diferentes etapas del proceso, facilitando la codificación, la recuperación, y la reconstrucción ante ausencia de recuerdo, de la información congruente con el esquema conceptual. Por tanto, está comprobado tanto en niños como en adultos, la tendencia a recordar de forma más precisa los atributos congruentes con el esquema previo. Estas tendencias trabajan a favor del mantenimiento de la reputación, ya que todas las características y conductas coherentes con la reputación se recuerdan mejor, reforzando al mismo tiempo esa reputación.

Las percepciones sesgadas también pueden tomar la forma de interpretaciones atribucionales sesgadas. Existen pocos estudios que examinen específicamente los sesgos atribucionales en niños, aunque los existentes apoyan los resultados encontrados también en los adultos. En general, ambos interpretan las causas de la conducta en función de creencias previas o actitudes hacia el personaje concreto. Por ejemplo, Regan, Straus y Fazio (1974) encontraron que los adultos perciben el éxito y las conductas prosociales como un aspecto causado internamente en los personajes que les eran simpáticos y causado externamente en los personajes que no les eran simpáticos. En general, los estudios coinciden en señalar una tendencia a atribuir conductas positivas a razones internas y conductas negativas a causas externas, aunque esta atribución de causas finalmente se matiza en función de la actitud ante el personaje específico.

Este modelo basado en la contribución del grupo de iguales al rechazo ofrece asimismo una explicación de la estabilidad, de la "auto-perpetuación" del

rechazo (Snyder, 1981; Cillessen y Ferguson, 1989), debido precisamente a esa resistencia del grupo de iguales ante el cambio de reputación. Cillessen y Ferguson (1989) afirman que los niños poseen una "base de datos" sobre la percepción y la conducta de los demás y la suya propia, a través de la cual perpetúan el bajo estatus sociométrico. Proponen dos aspectos como principales contribuidores al mantenimiento del estatus del niño en grupos ya establecidos, así como a la emergencia y mantenimiento del estatus en grupos nuevos. Estos dos aspectos son: el reforzamiento cognitivo y la confirmación conductual. El reforzamiento cognitivo resulta equivalente en parte, a los sesgos de memoria propuestos anteriormente por Hymel et al., (1990), y se refiere a un mejor recuerdo, una mejor interpretación y mejores predicciones en torno a la información consistente con la conducta. Por otro lado, la confirmación conductual también refuerza la resistencia al cambio, ya que una vez establecida la "base de datos" (estereotipos, sesgos), los sujetos tienden a interpretar la conducta del otro y a comportarse con él de forma que se ratifiquen sus expectativas previas sobre el otro. El sujeto diana (el que es percibido por el observador) también puede ser consistente con su propia "base de datos", con lo cual toda su conducta tenderá a confirmar sus expectativas. Estas conclusiones pueden relacionarse con el modelo de Darley y Fazio (1980), el cual desarrolla más profundamente estos procesos de "auto-perpetuación" que explican la estabilidad de la conducta social y el estatus.

Como conclusión a este modelo de contribución del grupo de iguales, cabe destacar principalmente la necesidad de modificar las actuales concepciones de los problemas que presentan los niños rechazados. No debe descargarse toda la responsabilidad en el sujeto rechazado, sino que debe analizarse cuál es la respuesta del grupo ante ese sujeto, ya que el grupo de iguales juega un papel fundamental en el mantenimiento del estatus. Hymel et al., (1990) realizan una distinción entre el lugar que ocupa el modelo del déficit individual y el modelo de los procesos grupales, en el fenómeno del rechazo. Estos autores afirman que el modelo del déficit individual puede servir para explicar el origen, la adquisición de un estatus de rechazado, ya que posee su punto de partida en unas pobres habilidades sociales o en una conducta inadecuada. El modelo de los procesos grupales, por su parte, puede utilizarse para explicar el mantenimiento del rechazo, ya que el grupo perpetúa estereotipos coherentes con la conducta, a pesar de la posible evidencia en contra (por ejemplo, un supuesto cambio conductual del sujeto rechazado).

Sin embargo, estos autores también defienden el hecho de que el modelo de los procesos grupales pueda servir para explicar el origen del rechazo, además de su mantenimiento. Para argumentar esta hipótesis, se acogen al modelo de Darley y Fazio (1980). Según este modelo, la interacción social

comienza con la formación de expectativas por parte del observador sobre la conducta de otra persona (sujeto diana), las cuales determinarán la respuesta y las interpretaciones que el observador realice sobre esa persona. Es decir, las expectativas pueden surgir de una conducta previa observada en el sujeto diana (por ejemplo, una conducta inapropiada, con escasas habilidades sociales). Pero las expectativas, según Darley y Fazio (1980) también pueden derivarse más indirectamente de la observación de la conducta del sujeto diana con terceros sujetos, o bien de estereotipos relacionados con alguna característica no conductual que presente el sujeto diana (por ejemplo, la raza, el atractivo físico, etc.). Todavía existe una tercera vía para la aparición de expectativas sobre un sujeto: la información basada en terceros agentes, expresada fundamentalmente en los rumores y chismes. Los sujetos que intentan integrarse en un grupo nuevo pueden ser particularmente vulnerables a esta forma de etiquetamiento a priori. Como puede comprobarse, todas estas formas indirectas de aparición de expectativas no están basadas en la conducta real que el sujeto diana ejecuta ante los demás. Por lo tanto, estas expectativas previas ausentes de "base empírica" pueden propiciar por sí mismas la adquisición del estatus de rechazo, pueden constituir el origen de éste, sin necesidad de que exista realmente un déficit individual del sujeto diana. De esta forma, el déficit individual puede constituir la respuesta consecuente al rechazo inicial del grupo (Asher, 1983), comprobándose que en la mayoría de las ocasiones pueden crearse las "profecías autocumplidas" (Cillessen y Ferguson, 1989), en las que el sujeto diana acaba actuando realmente de acuerdo con las expectativas del grupo.

c) Propuesta teórica integradora del rechazo entre iguales

Si se recopilan las contribuciones explicativas del rechazo comentadas hasta el momento, así como el análisis del origen, mantenimiento, consecuencias y precursores del rechazo, puede realizarse una propuesta integradora de teoría del rechazo, tal como hace Coie (1990). Este autor plantea la existencia de cuatro fases de desarrollo del rechazo:

1. Una *fase precursora*, en la que los patrones conductuales, las actitudes, las expectativas sociales y las competencias relacionadas de alguna forma con el estatus social, van tomando forma. En esta fase es importante el análisis de la historia de socialización del niño. Ya sea por vía del modelado ofrecido por los padres, o por la extensión de las competencias aprendidas en el hogar al contexto de los iguales, los niños ejecutarán una serie de conductas en función de su contexto familiar. Esta constituye la premisa fundamental del modelo especulativo de Rubin y Coplan (1992), para explicar la aparición del rechazo: los factores de socialización familiar y el temperamento infantil, a través de la extensión de competencias de uno a otro contexto.

2. Una fase de *emergencia del estatus*, en la cual las interacciones del niño con los iguales termina en rechazo. Durante esta fase, la conducta del niño es primaria y la conducta del grupo es secundaria. La conducta social del niño es la principal responsable, es decir, el modo en que los niños rechazados interpretan las situaciones sociales específicas, el modo en que reaccionan afectivamente y las estrategias de interacción que manejan. Por ejemplo, un niño o una niña con una pierna ortopédica puede ser objeto de burla por sus compañeros. El hecho de responder ante la provocación por medio de insultos, huida, lloros, etc., puede ser percibido de forma más negativa por sus compañeros, que una respuesta más constructiva socialmente.

3. Una fase de *mantenimiento*, durante la cual se estabiliza y consolida el rechazo para algunos niños. A medida que el niño es rechazado por un número significativo de iguales, los procesos grupales se convierten en primarios. Es decir, el niño debe trabajar más duro para superar una reputación negativa, mantenida por el grupo.

4. Una fase de *consecuencias*, en la cual se deterioran otros aspectos de la adaptación del sujeto, hasta llegar a identificarse como trastornos. Coie (1990) plantea tres efectos principales: en primer lugar, el rechazo altera los procesos cognitivos y las reacciones afectivas; en segundo lugar, esta alteración se traduce en habilidades inadecuadas para afrontar los acontecimientos estresantes que puedan aparecer en la vida; y por último, el niño que es sistemáticamente rechazado será un adolescente con una inadecuada red social, que le sirva de amortiguador en las situaciones difíciles.

La mayoría de los estudios sobre rechazo entre iguales se han centrado tradicionalmente en las fases de emergencia (2) y mantenimiento (3). Tal como hemos visto, en la fase de emergencia, la conducta del niño rechazado resulta primaria, explicando el origen del rechazo, por lo tanto se podrían asimilar muchos supuestos del modelo del déficit individual. Sin embargo, también el grupo de iguales desarrolla un papel importante, aunque secundario, en esta fase. Tal como se comentaba en el modelo de contribución del grupo de iguales al rechazo, el grupo posee dos modos fundamentales de asociarse con el rechazo: a través de procesos de mantenimiento del estatus establecido, y a través de la creación directa del estatus (Hymel et al., 1990). El primero de los modos, el de mantenimiento, se manifiesta a través de diferentes expectativas e interpretaciones de la conducta, según se trate de un sujeto rechazado o no, perpetuando y fortaleciendo los estereotipos. Esta forma de influencia grupal entraría ya en la fase de mantenimiento del estatus, aunque es difícil delimitar bien las

fronteras de cada fase. El segundo modo de influencia lo ejercen los iguales originando directamente el rechazo. Esto se consigue a través de expectativas negativas, rumores, sesgos, etc., sobre un sujeto, anteriormente a que exhiba cualquier tipo de conducta.

Observando el fuerte poder que ejercen los iguales, puede verse con mucho sentido la reflexión de Coie (1990) sobre el modelo de contribución del grupo de iguales. Según este autor, se puede extraer la conclusión de que los procesos grupales requieren que alguien sea rechazado en el grupo. Es decir, se estaría afirmando que la sociedad necesita la presencia de conductas inadecuadas para definir los límites de la conducta aceptable, tomando la idea proveniente de la sociología de Durkheim (1938), citado por Coie (1990). En ocasiones, algunos sujetos pueden servir de "chivos expiatorios" para el beneficio de la cohesión del grupo. Esto explicaría el mantenimiento de sesgos y reputaciones negativos a pesar de la evidencia en contra.

Por último, decir que en la fase de mantenimiento del estatus, en la cual se estabilizan todos los procesos comentados anteriormente, aparecen cambios definitivos tanto en el grupo de iguales como en el sujeto rechazado. La diferencia fundamental con la fase anterior (emergencia) es que el hecho de ser rechazado se convierte en parte de la identidad social del niño, determinando un gran número de expectativas sociales mantenidas por el grupo y por el propio niño.

CONCLUSIONES

Como resultado final de la revisión de estos tres modelos, podemos concluir que cada uno de ellos otorga mayor o menor peso al nivel individual o grupal de la contribución al fenómeno del rechazo. Pero en general se acuerda que es la competencia social deficitaria del sujeto la que origina la puesta en marcha de un proceso de este tipo y los procesos grupales los que se encargan de mantenerlo, a través de sesgos y estereotipos. A pesar de esto, también se admite en el modelo de contribución del grupo de iguales, que el origen del rechazo pueda encontrarse en las expectativas previas del grupo de iguales.

Otro elemento común a los tres enfoques en su explicación es la referencia a los correlatos conductuales inadecuados. La conducta posee un papel mediador en la asociación de los aspectos más cognitivos del niño y el rechazo en sí. Por ejemplo, en el modelo del déficit individual, las dificultades en el procesamiento de la información del niño provocan unas dificultades de relación, una conducta ineficaz, que finalmente lleva al rechazo (Dodge y Feldman, 1990). En el modelo de contribución del grupo de iguales, una conducta inadecuada puede ser el origen de un proceso de

rechazo, que luego se perpetúa a través de los procesos grupales (Hymel et al., 1990). También en el modelo de Darley y Fazio (1980), la conducta del sujeto diana es un elemento muy importante a la hora de la interpretación que de ella se realiza. Por último, en la propuesta teórica integradora de Coie (1990) se afirma que la conducta social es la principal responsable del rechazo, ya sea la conducta del niño en la fase de emergencia, o bien la conducta grupal de mantenimiento y creación del rechazo.

Como conclusión final a esta revisión, únicamente cabe decir que las propuestas actuales de intervención en el problema del rechazo entre iguales, deben abordarse, no ya desde una óptica única de déficit de un sujeto individual, sino desde una óptica conjunta de individuo y grupo en el que se encuentra inmerso. Por lo tanto, dentro de este grupo escolar, desde el cual se ejerce el rechazo, se encuentran incluidos tanto los iguales, mantenedores de la reputación social, como el profesor/a, figura influyente en las pautas de interacción de los niños, que sin embargo, no aparece contemplada en ninguno de los modelos explicativos actuales del rechazo entre iguales.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, R., Ames, C. y Garrison, W. (1977). Children's causal ascriptions for positive and negative interpersonal outcomes. *Psychological Reports, 41*, 595-602.
- Asarnow, J. R. y Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*, 80-87.
- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development, 54*, 1427-1434.
- Asher, S. R. (1990). Recent advances in the study of peer rejection. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). New York: Cambridge University Press.
- Cillessen, A. H. N. y Ferguson, T. J. (1989). Self-perpetuation processes in children's peer relationships. In B. H. Schneider, Attili, G., Nadel, J. y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp.203-221). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Clemente, R. A. y Díaz, M. D. (1992). Estatus social en el grupo infantil y variables conductuales y comunicativas implicadas. *Revista de Psicología General y Aplicada, 45 (1)*, 83-90.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.365-401). New York: Cambridge University Press.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Darley, J. M. y Fazio, R. H. (1980). Expectancy confirmation processes arising in the social interaction sequence. *American Psychologist, 35*, 867-881.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.119-155). New York: Cambridge University Press.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. y Brakke, N. P. (1982). Behavior patterns of socially rejected and neglected preadolescents: The roles of social approach and aggression. *Journal of Abnormal Psychology, 10*, 389-409.
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L. y Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53 (3)*, 344-353.
- French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys: Aggressive and non-aggressive types. *Child Development, 59*, 976-985.
- French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer-rejected girls. *Child Development, 61*, 2028-2031.
- García, F. J., Musitu G. y García, M. (1990). *El modelo ecológico del niño: Un análisis correlacional de sus subsistemas*. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología, Barcelona.
- Goldman, J. A., Corsini, D. A. y deUrioste, R. (1980). Implications of positive and negative sociometric status for assessing the social

competence of young children. *Journal of Applied Developmental Psychology, 1*, 209-220.

- Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen y E. Hetherington (Ed). *Handbook of child psychology. Vol.4: Socialization, personality, and social development* (4th ed., pp.103-196). New York: Wiley.
- Hymel, S. y Rubin, K. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological and developmental issues. In G. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development* (Vol.2, pp.251-297). Greenwich, CT: JAI press.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L. (1990). Reputational bias: View from the peer group. In S. R. Asher y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.156-186). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a social learning method for enhancing children's social interaction and peer acceptance. *Child Development, 52*, 171-178.
- Ladd, G. W. (1985). Documenting the effects of social skills training with children: Process and outcome assessment. In B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp.243-269). New York: Springer-Verlag.
- Ladd, G. W. y Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review, 90*, 127-157.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer Rejection in Middle School: Subgroup Differences in Behavior, Loneliness, and Interpersonal Concerns. *Developmental Psychology, 28* (2), 231-241.
- Pellegrini, D. (1985). Social cognition and competence in middle-childhood. *Child Development, 56*, 253-264.
- Regan, D. T., Strauss, E. y Fazio, R. (1974). Liking and the attribution process. *Journal of Experimental Social Psychology, 10*, 385-397.
- Rogosch, F. A. y Newcomb, A. F. (1989) Children's perceptions of peer reputations and their social reputations among peers. *Child Development, 60*, 597-610.