

EFFECTOS DE LA DIFERENCIA DE EDAD Y SEXO ENTRE TUTOR Y TUTORADO EN UNA INTERVENCIÓN COGNITIVO-CONDUCTUAL DIRIGIDA A MEJORAR LA AUTOESTIMA, BASADA EN UNA ESTRUCTURA DE TUTORÍA RECÍPROCA

*Miguel Moreno Moreno**
Campus Universitario de Cartuja. Granada

RESUMEN

Los constructos como el autoconcepto o la autoestima, con una clara dependencia del entorno humano en lo que se refiere a su formación, desarrollo y cambio, están fuertemente modulados, tanto en su formación como en su mantenimiento, por la cualidad de interacción del sujeto con los que le rodean, dependiente a su vez de las características perceptuales del individuo. Por ello, los procesos de modificación de estas variables deben verse afectadas por la simetría —asimetría en la edad y por la similitud— diferencia de sexo entre el agente social implicado en el cambio y el individuo. Para estudiar la relación entre estas dos dimensiones y la modificación de la autoestima, el autoconcepto y el autocomportamiento en un contexto interactivo, se realiza una intervención cognitivo-conductual sobre un grupo experimental, compuesto por 39 estudiantes universitarios, frente a un grupo control que no recibió tratamiento, formado por 34 individuos.

Palabras clave: Tutoría recíproca. Autoestima. Autoconcepto. Diferencia de edad tutor-tutorado. Diferencia sexo tutor-tutorado.

* Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario de Cartuja. 18071 GRANADA. TF: 958 24 39 67. FAX: 958 24 89 75.

ABSTRACT

Constructs such as self-concept or self-esteem, with a clear dependence of the human environment with respect to formation, development and change, are strongly modulated, both in its formation and maintenance, by the quality of the interaction of the person with those who surround him, which itself depends on the perceptual characteristics of the person. Because of this, the processes of modification of these variables will be affected by symmetry-asymmetry in age and by the similarity-difference in gender between the social agent involved in the change and the person. To study the relationship between these two dimensions and the modification of self-esteem, self-concept, and behavior in an interactive context a cognitive-behavioral intervention was conducted with an experimental group formed by 39 university students and was compared with a control group (34 students) that did not receive any treatment.

I. INTRODUCCIÓN

Las técnicas de intervención fundamentadas en modelos cognitivo-conductuales están demostrando su efectividad en la resolución de problemas diversos, directamente relacionados con la capacidad adaptativa del educando, y con aspectos tan relevantes como el rendimiento académico o la calidad de las interacciones entre el alumno y su medio. La intervención dirigida a la mejora de conductas depresivas (Dadds et al., 1997), agresivas (Phillips, Schwean y Saklofske, 1997), hiperactivas (Kaduson, y Finerty, 1995), o trastornos de la alimentación (Eldredge et al., 1997) son sólo algunos ejemplos. Otros estudios se centran en la mejora de la autoestima en población escolar empleando terapia racional emotiva (Sapp, 1986), cognitivo-conductual (Sapp, 1994), combinación de terapia conductual y cognitivo-conductual (Valliant, 1993), o de terapia breve y cognitiva (Martin, 1993). La carencia de estudios rigurosos que analicen los elementos asociados a la efectividad de las intervenciones realizadas, dificulta la comprensión de los factores relacionados con el cambio cognitivo y comportamental. Este estudio analiza la influencia de variables asociadas al efecto de un proceso de intervención psicopedagógica centrado en la modificación del autoconcepto y la autoestima a través de un procedimiento de tutoría recíproca. Esta estructura de aprendizaje ha demostrado en numerosos estudios su efectividad para mejorar el rendimiento en el aprendizaje y, como efecto colateral, su repercusión positiva sobre la autoestima. Aunque casi todas las investigaciones mencionan si la relación tutor-tutorado era simétrica o asimétrica en cuanto a la edad y al sexo de los participantes en la interacción, ningún estudio analiza directamente los efectos directos de estas variables sobre la modificación de la autoestima.

La elección del método de intervención, cognitivo-conductual, viene sustentada en estudios como los citados anteriormente, que avalan la validez social, ecológica, y científica del mismo. Para elegir las técnicas tomamos como referencia los datos más recientes y rigurosos que conocemos acerca del desarrollo del autoconcepto y la autoestima. Estos muestran la significatividad de la dimensión afectiva en la dinámica evolutiva de la autoestima. El desarrollo de esta dimensión depende en gran medida

de ámbitos interdependientes como la escuela y la familia, así como de la influencia de agentes socializadores distintos, aunque complementarios, como los padres, el profesorado o el grupo de iguales. Todos ellos participan en el desarrollo cognitivo, afectivo y social del niño, y contribuyen sobremanera a la formación de esquemas de pensamiento que a través de su función heurística/interpretativa configuran la relación del sujeto con el medio físico y social.

La especial relevancia de las interacciones sociales del sujeto con personas significativas sugiere la idea de modificar esta última empleando, al igual que en su desarrollo, las interacciones con otro igual, facilitándose así la generalización de los nuevos pensamientos adquiridos y relacionados directamente con esta dimensión afectiva de la persona. Las experiencias ya realizadas en el ámbito del aprendizaje de tareas académicas utilizando experiencias innovadoras como la tutoría recíproca así lo sugieren (Fernández y Melero, 1995; Jacobs y James, 1994; Marshak, 1994, entre otros). Estudios como el de Verba (1998) señalan la importancia de la simetría-asimetría en las interacciones, mostrando también el efecto negativo que produce esta última al originar que tutor y tutorado focalicen la atención en elementos distintos, disminuyendo notablemente la atención que se presta a la satisfacción de las necesidades del tutorado. Nosotros hemos optado por formar parejas de igual nivel de desarrollo en conocimiento y habilidad.

El efecto positivo de este proceso interactivo podría estar asociado a la similitud o a la diferencia de sexo entre tutor y tutorado, así como a la mayor o menor diferencia de edad. Mientras unos estudios como el de Marshak (1994) encuentran razones que apoyen la diferencia de edad, otros como el King, Staffieri, y Adelgais, (1998) reflejan las ventajas de utilizar parejas constituidas por sujetos de la misma edad. La diversidad de muestras utilizadas, así como la diversidad de contenidos de aprendizaje sobre los que se centran estas investigaciones dificultan la obtención de conclusiones definitivas. Lo mismo ocurre en lo que respecta a la igualdad-similitud de sexo entre tutor y tutorado. Los estudios de Horn, Collier, Oxford, Bond, y Dansereau, 1998, o de Verba, 1998 reflejan las ventajas de la asimetría en la variable género. Aunque los estudios citados refieren efectos positivos sobre la autoestima, ninguno de ellos analiza de forma conjunta los efectos que tienen las variables simetría-asimetría de sexo y edad en la pareja tutor-tutorado, en una intervención específicamente dirigida a mejorar la autoestima, el autoconcepto y el autocomportamiento.

Podríamos pensar, como consecuencia del análisis de los estudios que han utilizado la tutoría recíproca para mejorar el rendimiento en el aprendizaje, que estas variables van a influir sobre el autoconcepto y la autoestima, así como sobre el autocomportamiento. Las investigaciones arriba citadas nos llevan a plantear los siguientes supuestos. Planteamos una primera hipótesis que afirma que la mejora debe ser significativamente mayor cuando los dos miembros de la pareja sean del mismo sexo (hipótesis 1). La diferencia de sexo entre tutor y tutorado podría dificultar el proceso de autoconocimiento, condicionando o dirigiendo la búsqueda de aspectos negativos o positivos en una u otra dirección. De igual modo podríamos pensar que al ser generalmente las interacciones con el otro sexo las que más fácilmente suelen afectar a la autoestima, y no tanto al autoconcepto, interaccionar en este contexto de identifica-

ción y análisis de las experiencias vividas podría dificultar el proceso de búsqueda de justificaciones a los comportamientos autoobservados.

Autores como Fitzsimons-Lovett (1998) sugieren los aspectos positivos de la diferencia de edad tutor-tutorado, mostrando una mejora de la autoestima cuando los dos miembros de la pareja son de distinta edad. Nosotros esperamos que a mayor diferencia de edad entre los miembros de la pareja la modificación sea menor, dados los planteamientos de líneas anteriores, valorándose positivamente una similitud en la edad de los dos miembros de la pareja (hipótesis 2). Estas hipótesis deben verificarse para el autoconcepto y la autoestima, así como para el autocomportamiento, dimensiones distintas aunque interdependientes, que se verán positivamente incrementadas tras la intervención (hipótesis 3).

2. SUJETOS

Sesenta y cuatro sujetos eligieron participar de forma voluntaria en la investigación. Todos ellos fueron informados con anterioridad del objetivo general del estudio: implementar un proceso de intervención dirigido a la modificación de la autoestima por medio de una serie de actividades desarrolladas por parejas. Veinte mujeres y cuarenta y cuatro hombres se subdividían en grupos experimental y control, el primero compuesto por ocho varones y treinta y una mujeres, y el segundo por quince varones y diecinueve mujeres, con una edad media de 25.7 años. Una primera evaluación de las variables dependientes (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento), reflejó puntuaciones en torno a la media de su edad en la mayoría de los sujetos. Tan sólo 12 sujetos puntuaron por debajo de la media en la variable autoestima. Las parejas tutor-tutorado fueron realizadas al azar para el grupo experimental, mientras que el grupo control no recibió ninguna intervención.

3. MÉTODO

3.1. Instrumentos

Para la evaluación de la autoestima se ha utilizado el Tennessee Self-Concept Scale (T.S.C.S.), elaborado por Fitts en 1965 (citado en Garanto, 1984). El instrumento se ha utilizado en España (Garanto, 1984, quien presenta la versión que aquí hemos utilizado) y en los Estados Unidos. Cuenta con tres escalas (autoconcepto, autoestima y autocomportamiento), subdividiéndose cada una de ellas en cinco dimensiones: éticomoral, personal, familiar, social y física. Además el test lleva incluida una escala de 10 ítems tomada del MMPI que mide autocrítica. Nosotros únicamente empleamos una puntuación global de cada una de las tres primeras escalas, y la puntuación total, suma de las tres anteriores, excluyendo la escala de autocrítica, asociada a características psicopatológicas y que nosotros no utilizamos al no considerar relevante esta variable para los objetivos propuestos.

A los sujetos se les repartió un documento que contenía detalladamente todas y cada una de las etapas a seguir, que explicamos en el apartado de procedimiento.

3.2. Procedimiento

La intervención realizada, basada en la interacción en parejas, con un marcado carácter psicoeducativo, se estructuró en cuatro partes, a realizar ambos miembros, los cuales intercambiaban sus roles tutor-tutorado a lo largo de todo el proceso, alternando estos roles en cada una de las actividades, y realizando estas los dos miembros de la pareja. La secuencia de tareas a realizar era la siguiente:

1) *Conocimiento acerca de la distinción entre autoconcepto y autoestima*

En esta primera fase, cada uno de los componentes de la pareja, previamente auto-formado sobre los conceptos e implicaciones de estos dos constructos sobre el bienestar, y sobre el rendimiento académico, formulaba una serie de preguntas a su compañero/a que reflejaran el conocimiento de cada uno de ellos acerca de esos temas, y que a la vez, le permitiese al tutor, conocer con cierta seguridad que su tutorado dominaba bien los términos objeto de estudio. Recordamos que al combinar los roles en este primer momento, al igual que en los siguientes, en un primer momento cada uno de ellos comprobaba si el compañero/a conocía los conceptos citados, y viceversa. En este documento se informaba de los elementos principales que debían conocerse: conceptualización correcta de los términos y modo en el que las distintas investigaciones relacionaban los términos autoconcepto, autoestima y autocomportamiento.

2) *Evaluación del autoconcepto y de la autoestima*

Una vez que los dos individuos conocían el sentido y significado de los términos tratados se realizaba una primera evaluación, previa a la fase de intervención, que permitiese a cada uno de ellos conocer el grado de autoestima autoinformado que presentaba cada uno de los miembros del par, tanto él/ella como su tutorado/tutor. Entre los dos conocían más a fondo la prueba, comprendían las instrucciones, resolvían las dudas entre los dos, y una vez que ambos estaban seguros de no tener dudas acerca del modo de contestar a la prueba de evaluación respondían al T.S.C.S., corrigiendo cada uno el de su tutorado. Al inicio de este proceso se instruyó a cada uno sobre el modo de corregir el test, proporcionando además junto a las hojas de respuestas las instrucciones de corrección.

3) *Conocimiento «tutor-tutorado»*

En una tercera fase el objetivo fundamental es que el tutor conozca más a su tutorado. Dado que es por parejas, ambos realizan el ejercicio alternando estos dos roles para cada etapa, en lugar de realizar primero toda la secuencia el tutor y luego intercambiando los papeles. Para ello se aconsejaba previamente a cada uno de ellos que uno contestase a las preguntas, y posteriormente, una vez finalizadas todas las cuestiones respondiese el otro miembro. Esta fase pretendía profundizar en las atribu-

ciones o interpretaciones que los individuos hacen de su conducta y que les hace sentirse bien o mal.

En esta etapa el intercambio de preguntas se podía ayudar de las siguientes cuestiones que se proporcionaban a todos los sujetos en el siguiente orden:

- «Escribe de 15 a 20 aspectos positivos de tu forma de ser».
- «Describe los aspectos negativos que menos te gustan de ti».
- «Explica a tu compañero/a por qué te gustan o no esos aspectos y pon ejemplos variados de situaciones concretas que te hacen sentir bien o mal explicando claramente por qué te hacen sentir así».

La respuesta a estas preguntas perseguía fundamentalmente comprender un poco mejor la naturaleza irracional de muchas de esas creencias acerca de sí mismo, compuestas muchas de ellas por una dosis de subjetivismo y falta de objetividad.

4) Refutación de las creencias acerca de sí mismo

Una vez conocidas por el tutor aquellos aspectos por los cuales el tutorado se siente mal consigo mismo, y las razones que da para ello, muchas de ellas totalmente subjetivas y con una gran dosis de absolutismo, cada una de ellas se iba cuestionando con el tutorado prestando una especial atención a la búsqueda de ejemplos reales de la vida del compañero que demostraran el carácter absolutista e irracional de esas creencias acerca de sí mismo, profundamente asociadas a sus interacciones con el medio social más cercano, en los casos en que procediera.

5) Evaluación post-intervención

De nuevo tutor y tutorado intercambian roles contestando de nuevo al T.S.C.S., analizando cada uno de ellos las posibles razones por las que puede haberse producido su mantenimiento, descenso o incremento de sus puntuaciones en las escalas medidas.

3. RESULTADOS

a) Efectos de la intervención sobre las variables autoconcepto, autoestima y autocomportamiento

Para comprobar los efectos de la intervención realizamos un análisis de covarianza sobre las variables de autoestima utilizando como covariado las puntuaciones obtenidas en la evaluación inicial previa a la intervención, resultando diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones previas y posteriores a la intervención en todas las variables medidas.

TABLA 1
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCONCEPTO (TACPOS)

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariados	5175.998	1	1175.998	42.615	.003
TAC	5175.998	1	1175.998	42.615	
Efectos principales	957.048	1	1175.995	19.344	
GRUPO	957.048	1	957.048	19.344	.000
Explicado	6133.046	2	3066.523	61.979	.000
Residual	3018.063	61	49.746		
Total	9151.109	63	145.246		

TABLA 2
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOESTIMA (TAEPOS)

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	2297.940	1	2297.940	40.96	.000
TAE	2297.940	1	2297.940	40.96	.000
Efectos principales	763.748	1	763.748	13.599	.000
GRUPO	763.748	1	763.748	13.599	.000
Explicado	3061.688	2	1530.844	27.257	.000
Residual	3425.921	61	56.163		
Total	6487.609	63	102.978		

TABLA 3
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCOMPORTAMIENTO (TCO)

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	1018.352	1	1018.352	15.541	.000
TCO	1018.352	1	1018.352	15.541	.000
Efectos principales	2172.422	1	2172.422	33.153	.000
GRUPO	2172.422	1	2172.422	33.153	.000
Explicado	3190.744	2	1595.387	24.347	.000
Residual	3997.163	61	65.527		
Total	7187.938	63	114.094		

TABLA 4
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE PUNTUACIÓN TOTAL (TOT)

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	23838.723	1	23838.723	46.805	.000
TOT	23838.723	1	23838.723	46.805	.000
Efectos principales	10744.577	1	10744.577	30.110	.000
GRUPO	10744.577	1	10744.577	30.110	.000
Explicado	34583.300	2	17291.650	48.458	.000
Residual	21767.137	61	356.650		
Total	56350.437	63	894.451		

b) Efectos de la edad del tutor sobre la eficacia del procedimiento

Para comprobar esta hipótesis realizamos un segundo análisis de covarianza sobre las mismas variables pero utilizando como variable independiente la edad del tutor, resultando un efecto nulo de esta variable sobre las diferencias entre las puntuaciones pre y post-intervención (ver Tablas 5, 6, 7 y 8).

TABLA 5
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCONCEPTO (TAC) CON LA EDAD DEL TUTOR (EDTER) COMO VARIABLE INDEPENDIENTE

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	560.440	1	560.440	14.340	.002
TAC	560.440	1	560.440	14.340	.002
Efectos principales	287.246	6	47.874	1.225	.347
EDTER	287.246	6	47.874	1.225	.347
Explicado	847.685	7	121.098	3.099	.031
Residual	586.228	15	39.082		
Total	1433.913	22	65.178		

TABLA 6
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOESTIMA (TAE) CON LA EDAD DEL TUTOR (EDTER) COMO COVARIADO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	967.242	1	967.242	13.716	.002
TOT	967.242	1	967.242	13.716	.002
Efectos principales	416.261	6	69.377	.984	.470
EDTER	416.261	6	69.377	.984	.470
Explicado	1383.503	7	197.643	2.803	.044
Residual	1057.801	15	70.520		
Total	2441.304	22	110.968		

TABLA 7
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCOMPORTAMIENTO (TCO) CON LA EDAD DEL TUTOR (EDTER) COMO COVARIADO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	967.242	1	967.242	13.716	.002
TOT	967.242	1	967.242	13.716	.002
Efectos principales	416.261	6	69.377	.984	.470
EDTER	416.261	6	69.377	.984	.470
Explicado	1383.503	7	197.643	2.803	.044
Residual	1057.801	15	70.520		
Total	2441.304	22	110.968		

TABLA 8
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE PUNTUACIÓN TOTAL (TOT) CON LA EDAD DEL TUTOR (EDTER) COMO COVARIADO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	237.980	1	237.980	3.767	.071
TOT	237.980	1	237.980	3.767	.071
Efectos principales	406.249	6	67.708	1.072	.421
EDTER	406.249	6	67.708	1.072	.421
Explicado	644.229	7	92.033	1.457	.255
Residual	947.510	15	63.167		
Total	1541.739	22	72.352		

c) Efectos de la simetría-asimetría en el género sobre la eficacia de la intervención

No se observan tampoco efectos diferenciales del tratamiento en función de esta variable, tal como reflejan las tablas 9, 10, 11, 12.

TABLA 9
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCONCEPTO (TAC) CON EL SEXO DEL TUTOR (ST) COMO VARIABLE INDEPENDIENTE

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	661.223	1	661.223	9.713	.004
TAE	661.223	1	661.223	9.713	.004
Efectos principales	189.770	1	189.770	2.788	.104
ST	189.770	1	189.770	2.788	.104
Explicado	850.993	2	425.496	6.250	.005
Residual	2450.751	36	68.076		
Total	3301.744	38	86.888		

TABLA 10
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOESTIMA (TAE) CON EL SEXO DEL TUTOR (ST) COMO VARIABLE INDEPENDIENTE

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	1599.089	1	1599.089	22.888	.000
TAE	1599.089	1	1599.089	22.888	.000
Efectos principales	250.814	1	250.814	3.590	.066
ST	250.814	1	250.814	3.590	.066
Explicado	1849.904	2	924.952	13.239	.000
Residual	2115.173	36	69.866		
Total	4365.077	38	114.870		

TABLA 11
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE AUTOCOMPORTAMIENTO
(TCO) CON EL SEXO DEL TUTOR (ST) COMO COVARIADO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	889.596	1	889.596	11.896	.001
TAE	889.596	1	889.596	11.896	.001
Efectos principales	206.127	1	206.127	2.756	.106
ST	206.127	1	206.127	2.756	.106
Explicado	1095.724	2	547.862	7.326	.002
Residual	2692.174	36	74.783		
Total	3787.897	38	99.682		

TABLA 12
ANÁLISIS DE COVARIANZA SOBRE LA VARIABLE PUNTUACIÓN TOTAL (TOT)
CON EL SEXO DEL TUTOR (ST) COMO COVARIADO

Fuente de Variación	Suma de Cuadrados	G.L.	Media de Cuadrados	F	Signif. F.
Covariado	8551.657	1	8551.657	17.287	.000
TOT	8551.657	1	8551.657	17.287	.000
Efectos principales	1986.743	1	1986.743	4.016	.053
ST	1986.743	1	1986.743	4.016	.053
Explicado	10538.400	2	5269.200	10.652	.000
Residual	17808.369	36	494.677		
Total	28346.769	38	745.968		

4. DISCUSIÓN

Estudios recientes establecen diferencias importantes entre autoconcepto y autoestima, el primero referido a la dimensión cognitiva, y la segunda con un marcado carácter afectivo, dependiente en gran medida de las evaluaciones, positivas y negativas, que un sujeto realiza acerca de sí mismo (autoestima), de lo que conoce acerca de sí (autoconcepto), y de su comportamiento (autocomportamiento). Al estar la autoestima asociada tanto a las propias evaluaciones como a la información que nos proporcionan otros significativos, cabe esperar que características específicas de aquellos como la edad, el género, etc., puedan influir en los efectos de la intervención al estar asociadas a las relaciones que se establecen en el contexto social en el que se puede ver envuelto e identificados un determinado individuo. Los estudios citados en la introducción muestran resultados contradictorios a este respecto. En esta investigación observamos un efecto nulo de estas variables sobre los efectos de la intervención diseñada. Esto quiere decir que no ha influido en la mejora del autoconcepto, la

autoestima o el autocomportamiento la simetría o asimetría en la edad del tutor y tutorado, y que tampoco la similitud o diferencia de sexo entre ambos ha sido una variable que permita explicar los resultados obtenidos. Tan sólo el sexo del tutor parece tener una influencia relevante sobre la autoestima aunque sin llegar a alcanzar niveles estadísticamente significativos. Ciertamente parece que tiende a ser positiva la participación de un tutor del mismo sexo para modificar esta variable. La interacción social estructurada, en este caso por medio de una secuencia de actividades claramente definida, parece ser un contexto adecuado para la mejora del autoconcepto en la medida en que el diálogo con un igual permite conocer aquello que los demás ven y el sujeto no percibe; si el clima es adecuado y las actividades lo facilitan, el alumno puede profundizar en aspectos relacionados a su identidad que pueden estar interfiriendo en su capacidad para adaptarse de forma satisfactoria a las demandas del entorno familiar (padres), escolar (educadores) y social (relaciones entre el alumno y padres, profesores e iguales). Este proceso de reflexión acerca de sí mismo se complementa en el procedimiento aplicado con la oportunidad de ahondar, casi de forma inmediata en aspectos que el sujeto no conoce y que puede ampliar preguntando a su compañero. Si bien hemos visto que la diferencia de edad no parece importante, podemos pensar que cuanto mayor sea esta más difícil será la identificación con las experiencias de la otra persona, e incluso más reparos encontrará el alumno para realizar determinadas preguntas. Estas dificultades podrían verse incrementadas si existe además asimetría en el género. Otras razones podrían ayudar a comprender la efectividad de la intervención. Si nos centramos en los mecanismos responsables del cambio en las cogniciones, el conflicto cognitivo (en términos piagetianos), y socio-cognitivo (desde un punto de vista vigotskiano), nos permite comprender la efectividad del diálogo tutor-tutorado como elemento desencadenante del cambio, al generar un desequilibrio en la estructura cognitiva del sujeto y motivar los procesos responsables del restablecimiento del equilibrio perdido. Igual ocurriría con las evaluaciones cognitivas responsables de una baja autoestima, al focalizar el individuo la atención sobre aspectos y justificaciones negativas ignorando alternativas o aspectos positivos de sí mismo. El diálogo y la oportunidad de confrontar, y no de discutir, puntos de vista distintos a los suyos, razones alternativas que él no ve, así como aspectos positivos que puede ver el compañero, es un elemento facilitador del cambio en las evaluaciones. Lógicamente es fundamental que este proceso de cambio en los aspectos cognitivos y afectivos vaya acompañado, para que sea efectivo a largo plazo, de algún método de mantenimiento, como podría ser un simple autorregistro, en el que tutor y tutorado, registren durante un tiempo aquellos tipos de situaciones, aspectos, o razonamientos, que ahora perciben tras el proceso de intervención, una vez resuelto el conflicto y mejorado el aprendizaje (reflejado esto en la mejora de las puntuaciones en las variables medidas), hasta que esta práctica de analizar razones alternativas a los sucesos, y esta identificación de pensamientos que reducen poco a poco la autoestima sea algo habitual.

A modo de conclusión hemos de mencionar que la tutoría de pares, además de como recurso educativo, resulta efectiva para modificar aspectos cognitivos y afectivos a diferentes edades y niveles educativos. Empleada como técnica para modificar

la autoestima de forma directa resulta novedosa. Este estudio debería de complementarse con otras investigaciones que, realizadas sobre población con menor edad, repliquen los resultados obtenidos, y analicen más en profundidad los mecanismos responsables del cambio en las variables medidas, así como otro tipo de interacciones que puedan también favorecer el cambio en el sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- DADDS, M.R.; SPENCE, S.H.; HOLLAND, D.E.; BARRETT, P.M. et al. (1997) Prevention and early intervention for anxiety disorders: A controlled trial, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(4) 627-635.
- ELDREDGE, K.L.; AGRAS, W.S.; ARNOW, B.; TELCH, C.F., et al. (1997) The effects of extending cognitive-behavioral therapy for binge eating disorder among initial treatment nonresponders, *International Journal of Eating Disorders*, 21(4) 347-352.
- FERNÁNDEZ, P. y MELERO, M^a A. (1995) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- FITZSIMONS-LOVETT, ANN (1998) *Enhancing Self-Respect: A Challenge for Teachers of Students with Emotional/Behavioral Disorders*. Reston, VA: Council for Children with Behavioral Disorders.
- GARANTO, J. (1984) *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- HORN, E.M.; COLLIER, W.G.; OXFORD, J.A.; BOND, C.F. Jr.; y DANSEREAU, D.F. (1998) Individual differences in dyadic cooperative learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 153-161.
- JACOBS, G.M. y JAMES, J.E. (1994) *A Comparison of Workplace Groups with Groups in Education*. Comunicación presentada al Congreso Anual de Profesores de Inglés a hablantes de otras lenguas, Baltimore, 8-12 de Marzo.
- KADUSON, H.G. y FINNERTY, K. (1995) Self-control game interventions for attention-deficit hyperactivity disorder, *International Journal of Play Therapy*, 4(2), 15-29.
- KING, A.; STAFFIERI, A.; y ADELGAIS, A. (1998) Mutual peer tutoring: Effects of structuring tutorial interaction to scaffold peer learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1): 134-152.
- MARSHAK, D. (1994) *From Teachers' Perspectives: The Social and Psychological Benefits of Multiage Elementary Classrooms*. Comunicación presentada a la Conferencia y Muestra anual «Emerging Images of Learning: World Perspectives for the New Millennium» (Chicago, 19-22 de Marzo).
- MARTIN, J.I. (1993) Self psychology and cognitive treatment: An integration, *Clinical Social Work Journal*, 21(4), 385-394.
- PHILLIPS, D.R.; SCHWEAN, V.L.; SAKLOFSKE, D.H. (1997) Treatment effect of a school based cognitive-behavioral program for aggressive children, *Canadian Journal of School Psychology*, 13(1), 60-67.
- SAPP, M. (1996) Irrational beliefs that can lead to academic failure for African American middle school students who are academically at-risk, *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 14(2), 123-134.

- SAPP, M. (1994) Cognitive-behavioral counseling: Applications for African-American middle school students who are academically at-risk, *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), 161-171.
- VALLIANT, P. (1993) Cognitive and behavioural therapy with adolescent males in a residential treatment centre, *Journal of Child and Youth Care*, 8(3), 41-49.
- VERBA, M. (1998) Tutoring interactions between young children: How symmetry can modify asymmetrical interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 195-216.