

Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación

Susana Rodríguez, Ramón G. Cabanach, Antonio Valle, José Carlos Núñez* y Julio A. González-Pienda*
Universidad de A Coruña y * Universidad de Oviedo

En este artículo se estudia el self-handicapping y el pesimismo defensivo en estudiantes universitarios. El análisis cluster nos permitió diferenciar cuatro grupos de estudiantes: Grupo SH (n= 168) alto en self-handicapping, Grupo BE (n= 179) bajo en self-handicapping y en pesimismo defensivo; Grupo AE (n= 59) alto en ambos tipos de estrategias de protección de la valía y Grupo PD (n= 189) alto en pesimismo defensivo. Los resultados indican que el grupo SH es menos proclive a adoptar una orientación de dominio que los grupos BE y PD y apoyan la investigación que ha encontrado relaciones positivas entre una ego-orientación y el self-handicapping. Tanto el self-handicapping como el pesimismo defensivo están positivamente asociados con una orientación ego-defensiva. Por otra parte, los datos darían soporte a la hipótesis de que los individuos con baja autoestima tenderían a implicarse en estrategias de self-handicapping. Finalmente, los resultados también ponen de manifiesto que los grupos PD y BE son significativamente más altos en estrategias de autorregulación que los grupos SH y AE. Estos datos son comentados a la luz de la investigación previa en torno al self-handicapping y el pesimismo defensivo.

Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem, and self-regulation strategies. In this paper self-handicapping and defensive pessimism have been assessed among university students. Cluster analysis allowed us to set four groups of students: Group SH (n= 168) high in self-handicapping, Group BE (n= 179) low in self-handicapping and defensive pessimism; Group AE (n= 59) high in both self-worth protection strategies and Group PD (n= 189) high in defensive pessimism. Results indicate that SH group is less likely to subscribe to a mastery orientation than BE and PD groups and supports research that has found a positive relationship between an ego-orientation and self-handicapping. Both self-handicapping and defensive pessimism are positively associated with an ego-defensive orientation. On the other hand, findings provide support for the hypotheses that individuals low in self-esteem may be more likely to engage in self-handicapping. Finally, results also show that both PD and BE groups are significantly higher in self-regulation strategies than SH and AE groups. These findings are discussed with regard to prior research on self-handicapping and defensive pessimism.

Las estrategias motivacionales se han definido genéricamente como mecanismos y procedimientos empleados para promover estados emocionalmente adaptativos y/o para gestionar aquellas situaciones de riesgo que afectan al bienestar personal (García, 1995). Estas estrategias, en forma de pensamientos y/o comportamientos, ayudarían al estudiante, por ejemplo, a mantener su autoestima o a controlar la ansiedad. Desde hace ya algún tiempo venimos asistiendo a un creciente interés por conocer cómo y por qué los estudiantes adoptan comportamientos que les permiten gestionar anticipadamente las consecuencias afectivas asociadas al

resultado de sus actuaciones académicas. Bajo este prisma se pueden considerar las estrategias de pesimismo defensivo y self-handicapping como mecanismos de anticipación y protección ante posibles resultados negativos.

Norem y Cantor (1986a) describieron el *pesimismo defensivo* como una estrategia con la que el sujeto sostiene bajas expectativas de éxito ante las tareas, a pesar de tener una experiencia pasada de éxitos. Esta focalización negativa permitiría a los pesimistas defensivos encauzar su ansiedad promoviendo la dedicación de un mayor esfuerzo cuyos dividendos se traducen generalmente en un alto rendimiento (Norem y Cantor, 1986b; Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003). Por otra parte, el *self-handicapping* se caracteriza por la retirada o la reducción deliberada del esfuerzo en situaciones de fracaso potencial y tendría como objetivo la creación de una cierta ambigüedad atribucional dirigida a la protección de la valía personal en el supuesto de ese fracaso .

Dentro del contexto del aprendizaje académico, estos dos tipos de estrategias motivacionales han sido encontradas muy relacionadas con tres tipos de variables: metas académicas, autoestima y estrategias de autorregulación del proceso de estudio y aprendizaje. En el presente artículo mostramos los resultados obtenidos respecto a tres tipos de cuestiones: a) cómo el mayor o menor uso de estas estrategias motivacionales se relaciona con la adopción de un patrón motivacional concreto; b) en qué medida el uso de tales estrategias se encuentra vinculado a diferentes niveles de autoestima; y c) cómo el proceso de autorregulación del estudio y el aprendizaje se encuentra condicionado por el uso de estrategias de regulación motivacional y afectiva. En lo que sigue, intentaremos brevemente fundamentar las hipótesis de nuestra investigación recogiendo y analizando los resultados obtenidos por la investigación más actual realizada sobre este tema.

Self-handicapping, pesimismo defensivo y metas de logro

Partiendo de los resultados de trabajos previos, se espera que los estudiantes menos implicados en el uso de estrategias de autoprotección sean estudiantes más orientados a la tarea, ya que éstos tenderían a considerar sus éxitos y fracasos dependientes más de su esfuerzo que de su capacidad (Nicholls, 1989), promoviendo, en general, patrones de aprendizaje más adaptativos (p.e., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988). En la misma línea, se espera que la tendencia a evitar el esfuerzo o la intención de implicarse en materias o tareas que requieran una baja dedicación sea una preferencia más importante entre los estudiantes que usan estrategias de autoprotección que entre los estudiantes que utilizan poco este tipo de recursos motivacionales. Además, considerando, por una parte, que los trabajos desarrollados por Dweck y colaboradores que asocian las metas de rendimiento con la evitación de desafíos y la baja persistencia tras el fracaso (p.e., Cabanach, Valle, Piñero, Rodríguez y Núñez, 1999; Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Elliot y Dweck, 1988; Rodríguez, Cabanach, Piñero, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003) y que, por otra parte, desde la teoría del autovalor se asume que los estudiantes ego-orientados serán particularmente vulnerables en contextos de logro en los que existe la posibilidad de fracasar, cabe esperar que los estudiantes que usan estrategias motivacionales de autoprotección muestren una mayor preferencia por metas vinculadas al rendimiento.

En definitiva, basándonos en resultados de trabajos anteriores, podemos hipotetizar que la necesidad de evitar el bajo rendimiento o sus consecuencias negativas está fuertemente asociada con la adopción de diferentes mecanismos de autoprotección (véase, p.e., Martín, Marsh y Debus, 2001, 2003; Midgley y Urda, 1995; Midgley, Arunkumar y Urda, 1996; Urda y Midgley, 2001). En cualquier caso, debido a su preocupación por la capacidad y la competencia, nosotros consideramos que los estudiantes orientados al rendimiento serán más vulnerables en contextos competitivos o en situaciones amenazantes donde se evidencia la posibilidad del fracaso que aquellos más orientados a metas de dominio y, pueden, por lo tanto, mostrarse más inclinados a la adopción de mecanismos destinados a la protección de la valía personal. Así, esperamos encontrar una relación positiva entre las metas de aproximación al rendimiento y las estrategias de self-handicapping y de pesimismo defensivo (Midgley y Urda, 2001), si bien no esperamos que esta relación sea tan fuerte como con las metas de evitación del rendimiento.

Self-handicapping, pesimismo defensivo y autoestima

La relación entre la autoestima y las estrategias motivacionales de autoprotección sigue siendo difícil de dilucidar. Es posible que los estudiantes con alta autoestima tengan más que perder en contextos de logro y, por consiguiente, más que proteger; sin embargo, también es probable que los estudiantes con una baja autoestima tengan una fuerte necesidad de protegerse. De hecho, existen evidencias de que la autoestima está relacionada con el uso de estrategias de self-handicapping (véase, p.e., Berglas, 1985; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; García y Pintrich, 1993; Tice, 1991), que los estudiantes que optan por estrategias de self-handicapping evidencian una baja autoestima (p.e., García y Pintrich, 1993; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998), y que los individuos con una baja autoestima son más proclives a implicarse en estrategias de protección de la valía (Baumeister, Tice y Hutton, 1989). Otros autores han encontrado una correlación negativa entre la autoestima positiva y el self-handicapping (Midgley y Urda, 1995) o una relación positiva entre esta estrategia y la autoestima negativa («*self-deprecation*») (Midgley, Arunkumar y Urda, 1996), si bien esta variable no fue un predictor significativo del self-handicapping en los modelos de regresión. También existen trabajos que indican que los individuos con una alta autoestima usan estrategias de self-handicapping para mejorar su imagen, al tiempo que los estudiantes con baja autoestima las utilizarían para protegerla (p.e., Baumeister, Tice y Hutton, 1989; Tice, 1991), e incluso otros consideran la autoestima como una variable relativamente independiente del self-handicapping (Rhodewalt y Hill, 1995).

Por otra parte, la relación entre el pesimismo defensivo y la autoestima parece estar más clara, ya que la investigación ha mostrado que los pesimistas defensivos tienen una autoestima más baja que los optimistas (véase, Norem y Cantor, 1986a), si bien cabe señalar que, al menos en los últimos tiempos, los investigadores no parecen haberse dedicado tanto al estudio del pesimismo defensivo como a los mecanismos de self-handicapping.

Self-handicapping, pesimismo defensivo y estrategias de autorregulación del aprendizaje

El self-handicapping se ha encontrado relacionado con una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (García, 1995; García y Pintrich, 1993; Martín, Marsh y Debus, 2003), bajos niveles de uso de estrategias de gestión de recursos (p.e., gestión del tiempo, esfuerzo y entornos de estudio) y con un alto empleo de estrategias de memorización y de procesamiento superficial. Además, las personas con alto self-handicapping estudiarían menos horas (Murray y Warden, 1990) y, en general, tendrían peores hábitos de estudio que los estudiantes que no utilizan estrategias de self-handicapping (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998).

Por otra parte, la investigación ha relacionado el pesimismo defensivo con patrones más adaptativos que los habitualmente asociados al self-handicapping. En concreto, el pesimismo defensivo se ha asociado con altos niveles de esfuerzo y con el uso de estrategias de aprendizaje, con altos niveles de planificación (Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998) y con una mejor gestión del tiempo, del esfuerzo y del entorno de estudio (véase, p.e., Norem y Cantor, 1986a, 1986b).

La mayor parte de la investigación mencionada ha estudiado el vínculo de estas estrategias de autoprotección desde una perspectiva particular y correlacional. De acuerdo con las sugerencias

aportadas por Midgley y Urdan (2001), en este trabajo pretendemos identificar patrones o perfiles de sujetos en el uso diferencial de estas estrategias (self-handicapping y pesimismo defensivo) y conocer sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje. De este modo, una de las principales aportaciones de este trabajo es la diferenciación de grupos de estudiantes universitarios según el mayor o menor uso que hacen de estas estrategias, lo cual va a permitir identificar toda la variedad posible de perfiles que se pueden establecer a partir de la utilización que hacen los estudiantes de las estrategias motivacionales mencionadas.

Método

Participantes

La población de la cual se ha extraído la muestra son los estudiantes que cursan sus estudios en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Para lograr una representación proporcional de las siete titulaciones que se cursan en este centro, la selección de la muestra se ha realizado mediante un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional. La muestra participante en la investigación está integrada por 628 estudiantes (70% mujeres y 30% hombres); sin embargo, como no todos los participantes contestaron a todas las pruebas y algunos no hicieron de forma incorrecta, a la hora de realizar los análisis estadísticos correspondientes, la «muestra productora de datos» quedó integrada por 607 sujetos.

Instrumentos de medida

Cuestionario de Estrategias Motivacionales de Autoprotección. Considerando diversas aportaciones teóricas y empíricas sobre este tema (Berglas, 1985; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Feick y Rhodewalt, 1997; Midgley y Urdan, 1995; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Reed y Aspinwall, 1998) se elaboró un cuestionario con un total de 12 ítems (coeficiente « α » de Cronbach= .75) agrupados en cinco factores (self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación, patrón atribucional interno, patrón atribucional externo) que explican el 70% de la varianza total. En este caso utilizaremos dos dimensiones factoriales del citado cuestionario que hacen referencia a las estrategias motivacionales de autoprotección: el *self-handicapping* y el *pesimismo defensivo*.

Escala de Orientación a Metas. Para la medida de las metas académicas se utilizó esta prueba elaborada por Skaalvik (1997), que permite diferenciar las dimensiones de aproximación y de evitación en las metas de dominio y de rendimiento. La estructura factorial de la escala a partir de los datos de nuestra investigación es congruente con los estudios originales y permite diferenciar cuatro factores que explicarían conjuntamente el 65% de la varianza total. Concretamente, se han definido cuatro factores que hemos denominado *metas en defensa del yo* (centradas en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás), *metas de aproximación a la tarea* (centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito), *metas «ofensivas» o de mejora del yo* (centradas en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás) y *metas de evitación de la tarea* (centradas en evitar el esfuerzo y el trabajo académico). Aunque la escala original consta de 22 ítems, en nuestros análisis no hemos considera-

do uno de los ítems (ítem 7 de «metas en defensa del yo») porque mostraba pesos factoriales muy bajos en todos los factores. Los índices de fiabilidad (coeficiente « α » de Cronbach) de cada uno de los factores oscilan desde .73 para el factor «metas de evitación de la tarea» a .90 para «metas en defensa del yo».

Cuestionario de Autoestima. Siguiendo la propuesta de Midgley, Arunkumar y Urdan (1996) hemos diferenciado entre las dimensiones positiva y negativa de la autoestima, ya que es posible que cada una de las dimensiones se relacione de forma distinta con el bienestar emocional (véase, Owens, 1994). La estructura factorial obtenida a partir de los datos de la muestra permite diferenciar claramente los diez ítems propuestos por los autores en cinco que medirían *autoestima positiva* (coeficiente « α » de Cronbach= .88) y otros cinco *autoestima negativa* (coeficiente « α » de Cronbach= .74). Como se indica más adelante, no se contempla la autoestima negativa porque en los resultados del MANOVA las diferencias entre los grupos o clusters con respecto a esta variable no son significativas.

Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) de Pintrich, Smith, García y McKeachie (1991). Dado que se pretendía medir la supervisión y regulación de la propia cognición, se consideraron únicamente los ítems integrados en la subescala «autorregulación metacognitiva» (coeficiente « α » de Cronbach= .81) del cuestionario, según el análisis presentado por García y Pintrich (1996).

Análisis de datos

Por lo que se refiere a los análisis estadísticos, hemos recurrido al análisis de conglomerados (*quick cluster analysis*) para establecer los diferentes grupos de individuos en función de las estrategias de autoprotección anticipatoria (self-handicapping y pesimismo defensivo). Después de haber establecido los grupos a través del análisis de conglomerados intentamos comprobar si existían diferencias significativas entre los grupos con respecto a aquellas variables que hemos considerado relevantes en esta investigación. Con este propósito, realizamos inicialmente un MANOVA que nos permitió conocer la existencia de diferencias significativas entre los clusters en las variables consideradas dependientes. Posteriormente, se llevó a cabo un ANOVA para aquellas variables que mostraban efectos significativos en el análisis anterior.

Resultados

Teniendo en cuenta que las escalas de medida del self-handicapping y el pesimismo defensivo no son las mismas, se procedió al análisis de conglomerados una vez transformadas las puntuaciones directas en típicas. De cara a tomar una decisión en torno al número de clusters adecuado, se comprobó la convergencia de las soluciones antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Los resultados obtenidos nos muestran que cumplen este criterio las soluciones de tres, cuatro y cinco clusters. Sin embargo, hemos elegido la solución de cuatro clusters porque permite una diferenciación más nítida y precisa de las múltiples combinaciones que se pueden encontrar a la hora de utilizar estrategias de self-handicapping y de pesimismo defensivo.

Así, mientras que en la solución de cuatro clusters aparece identificado un grupo con predominio de self-handicapping, la solución de tres clusters no ofrece esta posibilidad. Por otro lado, en la solución de cinco clusters, el estudio de la reasignación de casos del

modelo de cuatro al de cinco conglomerados indica que los clusters 1 y 5 (ambos presentan alto self-handicapping y alto pesimismo defensivo) han sido formados en un alto porcentaje como consecuencia de la fragmentación del cluster 3 en la solución inicial de cuatro conglomerados. En consecuencia, a nuestro juicio la solución de cuatro clusters, además de ser más parsimoniosa, parece de mayor utilidad de cara al estudio de la relación entre perfiles de estrategias motivacionales de autoprotección y las variables dependientes consideradas en este estudio. En la Figura 1 podemos observar el agrupamiento de la solución de cuatro clusters.

La solución de cuatro clusters (véase Figura 1) permite diferenciar un grupo de estudiantes (Cluster 1, $n = 168$) con una utilización específica de estrategias de self-handicapping (Grupo SH), otro grupo (Cluster 2, $n = 179$) caracterizado por un bajo uso de ambos tipos de estrategias motivacionales (Grupo BE), un tercer grupo de estudiantes (Cluster 3, $n = 59$) con una alta utilización de ambos tipos de estrategias motivacionales (Grupo AE) y un último grupo de universitarios (Cluster 4, $n = 189$) caracterizado por un empleo específico de estrategias de pesimismo defensivo (Grupo PD).

Como puede observarse, porcentajes similares de estudiantes optan por mecanismos de self-handicapping (cluster 1), informan de un uso preferente del pesimismo defensivo (cluster 4) o se caracterizan por no utilizar ninguno de estos mecanismos motiva-

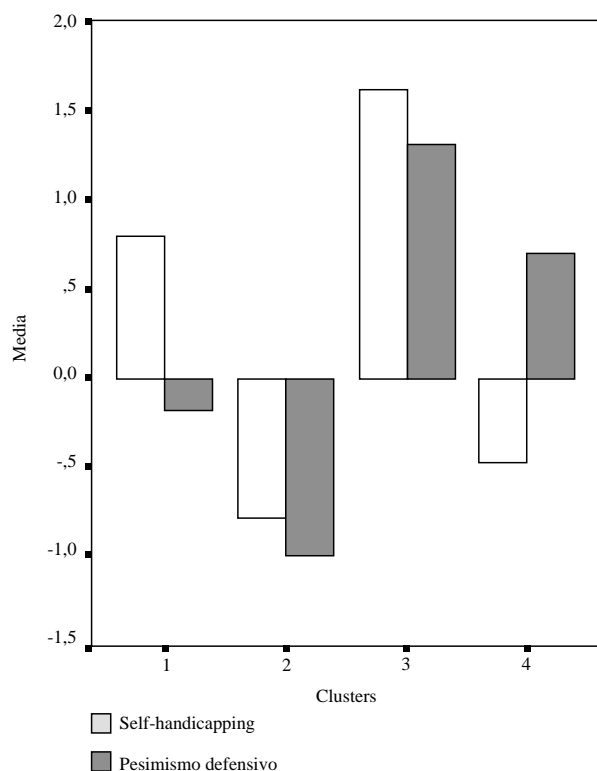
cionales de autoprotección (cluster 2). Por otra parte, hemos encontrado un grupo que integra aproximadamente al 10% de la muestra, caracterizado por un uso elevado tanto de self-handicapping como de pesimismo defensivo (cluster 3).

En este punto cabe señalar que el uso de estrategias de autoprotección puede ser una práctica más relevante de lo que inicialmente se podría intuir. De hecho, resultados recientes sugerían que entre un 10% y un 20% de los universitarios podrían utilizar *siempre o con frecuencia* distintos mecanismos defensivos (Rodríguez, 2000). En esta investigación se constataba que prácticamente un 70% de los estudiantes encuestados podrían caracterizarse por utilizar, en alguna medida, estrategias de self-handicapping y/o pesimismo defensivo (clusters 1, 3, 4) y que sólo un 30% del total de la muestra (cluster 2) se caracterizaría por no utilizar ningún tipo o combinación de estrategias de autoprotección de la propia imagen.

Por otra parte, teniendo en cuenta la variable género y considerando el porcentaje total de mujeres, la distribución por clusters es la siguiente: Grupo PD (33%), Grupo BE (30,8%), Grupo SH (27,3%) y Grupo AE (8,9%). Por otro lado, considerando el porcentaje total de hombres, la distribución por clusters es la siguiente: Grupo SH (30,2%), Grupo BE (28,4%), Grupo PD (28,4%) y Grupo AE (13%). Por tanto, mientras que el grupo mayoritario de mujeres estaría integrado en el cluster 4 (predominio de pesimismo defensivo), el grupo mayoritario de hombres estaría integrado en el cluster 1 (predominio de self-handicapping). Por otro lado, el cluster 3 (altas estrategias motivacionales de autoprotección) integra el porcentaje minoritario de hombres y de mujeres, aunque el porcentaje es un poco más alto en el caso de los hombres que en el de las mujeres (13% de hombres frente a 8,9% de mujeres). Estos resultados son congruentes con la literatura en torno al self-handicapping que apoya las diferencias de género, de tal forma que las mujeres se implicarán probablemente menos en self-handicapping comportamental (Rhodewalt y Davison, 1986).

Después de definir cada uno de los grupos en estrategias motivacionales de autoprotección a partir de la solución de cuatro clusters, los resultados del MANOVA indican que no existen diferencias significativas entre los cuatro grupos en autoestima negativa. Como en el resto de variables las diferencias entre los grupos son significativas, vamos a describir a continuación los resultados del ANOVA. Para determinar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé. También presentamos el tamaño del efecto de la variable independiente (tipos de agrupaciones) sobre cada una de las variables dependientes a través de los valores de «eta cuadrado» (η^2), lo que nos permite conocer la proporción de la varianza de la variable dependiente explicada por las diferencias entre los grupos.

En las metas de aproximación a la tarea (ver Tabla 1) existen diferencias significativas entre los cuatro grupos, $F(3,580) = 12.47$, $p < 0.01$ ($\eta^2 = .060$). Los contrastes *post hoc* demuestran que todos los grupos obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el Grupo AE. Asimismo, el Grupo BE y el Grupo PD obtienen unas puntuaciones significativamente más altas que el Grupo SH. La profundización en el estudio de estos grupos de estudiantes refleja, como era previsible, que los motivos de *dominio o aprendizaje* (metas de tarea) serán más relevantes para el grupo de estudiantes con un bajo uso de estrategias motivacionales de autoprotección (Grupo BE) que para aquellos otros implicados en el uso indiscriminado de pesimismo defensivo y self-handicapping (Grupo AE) y para quienes optan específicamente por estrategias de self-handicapping (Grupo SH). Sin embargo, no



Cluster 1: Predominio de self-handicapping ($n = 168$). Grupo SH
 Cluster 2: Bajas estrategias motivacionales de autoprotección ($n = 179$). Grupo BE
 Cluster 3: Altas estrategias motivacionales de autoprotección ($n = 59$). Grupo AE
 Cluster 4: Predominio de pesimismo defensivo ($n = 189$). Grupo PD

Figura 1. Representación gráfica de la solución de cuatro clusters para las estrategias motivacionales de autoprotección (self-handicapping y pesimismo defensivo)

hemos encontrado diferencias significativas respecto a la variable metas de tarea entre el Grupo BE –baja utilización de estrategias motivacionales de autoprotección– y el Grupo PD –caracterizado por el uso del pesimismo defensivo.

En las metas de evitación de la tarea (ver Tabla 1) también se producen diferencias significativas entre los grupos, $F(3,588)=6.16, p<.001 (\eta^2= .030)$. Los contrastes *post hoc* indican que el Grupo SH obtiene una puntuación ($M= 3.31$) significativamente más alta que el Grupo BE ($M= 2.98$) y que el Grupo PD ($M= 2.94$). Tampoco hemos encontrado diferencias significativas entre el Grupo BE –bajas estrategias– y el Grupo PD –pesimismo defensivo– para las metas de evitación de las tareas o del esfuerzo. Los estudiantes que parecen estar más dedicados a la evitación del esfuerzo serían los del Grupo SH, caracterizados por el empleo del self-handicapping, si bien no se han encontrado diferencias significativas entre este grupo de estudiantes y el Grupo AE, caracterizado por un alto empleo tanto de pesimismo defensivo como de self-handicapping.

En las metas de mejora del yo (ver Tabla 1) también existen diferencias significativas entre los grupos, $F(3,587)= 10.49, p<.001 (\eta^2= .051)$. Los contrastes *post hoc* indican que el Grupo AE obtiene una puntuación ($M= 2.69$) significativamente más alta que el resto de los grupos. Además, el Grupo SH presenta una puntuación significativamente más alta ($M= 2.21$) que el Grupo BE ($M= 1.92$): «hacerlo mejor que los demás», «obtener mejores notas», «mostrar que se sabe más que los compañeros» (metas de mejora del yo) son razones significativamente más importantes entre los individuos del Grupo AE (que utilizan ambos mecanismos de autoprotección), que entre los estudiantes de los otros tres grupos. Concretamente, estos motivos de mejora parecen ser poco relevantes para los estudiantes del Grupo BE, si bien no se han encontrado diferencias significativas respecto al grupo de estudiantes pesimistas defensivos (Grupo PD) y tampoco se han encontrado diferencias significativas entre este último grupo y el Grupo SH.

En las metas orientadas a la defensa del yo (ver Tabla 1) también se producen diferencias significativas entre los grupos, $F(3,586)= 7.50, p<.001 (\eta^2= .037)$. Los contrastes *post hoc* reflejan que todos los grupos presentan unas puntuaciones significativamente más altas que el Grupo BE. Considerando estos resultados podemos señalar que «la preocupación por no quedar mal ante los demás», «por no hacer el ridículo», o «porque los demás no se enteren de los errores que uno comete» (metas en defensa del yo)

son razones que, posiblemente, estarían detrás de los comportamientos evidenciados por los estudiantes que utilizan mecanismos de autoprotección de su valía, ya que los estudiantes que no adoptan este tipo de mecanismos muestran los niveles más bajos de todos los grupos en metas en defensa del yo.

En autoestima positiva (ver Tabla 1) también existen diferencias significativas entre los grupos, $F(3,584)= 5.88, p<.01 (\eta^2= .029)$. Los contrastes *post hoc* indican que el Grupo BE obtiene una puntuación ($M= 4.14$) significativamente más alta que el Grupo SH ($M= 3.81$).

Finalmente también se encuentran diferencias significativas entre los grupos para las estrategias autorregulación $F(3,571)= 16.02, p<.001 (\eta^2= .078)$ (ver Tabla 1). Los contrastes *post hoc* indican que tanto el Grupo BE como el Grupo PD presentan unas puntuaciones significativamente más altas que el resto de los grupos.

Discusión

Este trabajo pone de manifiesto que algunos estudiantes pueden usar simultáneamente diferentes estrategias motivacionales. De hecho, si bien la mayoría de las personas que utilizan estrategias de autoprotección se caracterizan por el uso de self-handicapping (Grupo SH) o de pesimismo defensivo (Grupo PD), también hemos encontrado un grupo caracterizado por un uso elevado tanto de self-handicapping como de pesimismo defensivo (Grupo AE). Además, tal y como se desprende del análisis de resultados, es este último grupo el que evidencia el patrón motivacional más desadaptativo al mostrar la más baja implicación en el aprendizaje por razones de dominio y una alta preferencia por metas vinculadas al rendimiento.

Por otra parte, asumiendo que, efectivamente, las metas de dominio están asociadas a patrones de aprendizaje adaptativos (p.e., Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Nolen, 1988) cabe sugerir que, en términos generales, el estudiante que valora el aprendizaje y tiene intención de aprender y mejorar su competencia dedica su esfuerzo a las tareas de estudio, presenta una alta persistencia ante las tareas y suele utilizar estrategias de aprendizaje profundo (Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle, Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñero, 2003a, 2003b). Mientras, cuando los estudiantes no muestran este interés o no están especialmente motivados por aprender podrían optar, en contextos y situaciones amenazantes, por distintos mecanismos de autoprotección.

Tabla 1
Medias y desviaciones típicas obtenidas por los cuatro grupos y valores de «eta cuadrado» (η^2) para cada una de las variables dependientes

	Grupo SH		Grupo BE		Grupo AE		Grupo PD		Eta cuadrado (η^2)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	
Metas de aproximación a la tarea	3.69	.78	3.97	.68	3.37	.95	3.92	.64	.060
Metas de evitación de la tarea	3.31	.85	2.98	.96	3.12	.99	2.94	.78	.030
Metas ofensivas o de mejora del yo	2.21	.96	1.92	.93	2.69	1.11	2.08	.83	.051
Metas en defensa del yo	2.67	1.03	2.34	.99	2.99	1.04	2.67	.97	.037
Autoestima positiva	3.81	.82	4.14	.72	3.87	.71	3.93	.73	.029
Estrategias de autorregulación	3.24	.53	3.54	.50	3.27	.63	3.56	.43	.078

Nota: SH= Predominio de self-handicapping; BA= Bajas estrategias motivacionales de autoprotección; AE= Altas estrategias motivacionales de autoprotección; PD= Predominio de pesimismo defensivo.

Considerando los resultados obtenidos, es posible que detrás de algunos estudiantes que usan indiscriminadamente diferentes mecanismos motivacionales de autoprotección (Grupo AE) se esconda una despreocupación o desinterés por el aprendizaje y el dominio. Cierta desimplicación en el aprendizaje podría asociarse también, aunque en menor medida, a aquellos estudiantes caracterizados por usar específicamente estrategias de self-handicapping (Grupo SH).

Sin embargo, en este punto, nuestros resultados no nos permiten concluir que los estudiantes que emplean específicamente pesimismo defensivo sostengan menos intención o voluntad de aprender y dominar las materias que aquellos que no utilizan procedimientos dirigidos a la protección de su imagen o de su bienestar personal. Es posible que las razones de dominio y aprendizaje sean también considerablemente importantes para la implicación en el estudio entre los estudiantes pesimistas defensivos, al menos en la misma medida que para los estudiantes que parecen no necesitar de mecanismos de autoprotección.

En este mismo sentido, Martin, Marsh y Debus (2001) ponen de manifiesto que la relación del pesimismo defensivo con las metas de tarea no está tan clara como con el self-handicapping. Así, al contrario que los que usan el self-handicapping, los pesimistas defensivos podrían reconocer el valor de una orientación al dominio, si bien podrían vincular este valor a cuestiones de rendimiento. Es decir, los pesimistas defensivos podrían estar indicándonos que aprender es más importante que obtener mejores resultados que los demás, porque para obtener esos resultados es necesario, en primer lugar, dominar la materia (Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003).

Además, si bien nuestros resultados son congruentes con las aportaciones que sugieren que los estudiantes con un alto empleo de self-handicapping se caracterizarían por la evitación de la práctica y la reducción del esfuerzo dedicado a las tareas, esta conclusión debería matizarse nuevamente en el caso del pesimismo defensivo. Aunque el intento de evitar la dedicación y el esfuerzo podría ser un motivo que explicaría la preferencia por mecanismos de self-handicapping o el uso indiscriminado de estrategias de autoprotección, detrás de la adopción específica del pesimismo defensivo podría no esconderse un intento de evitar la dedicación o el esfuerzo.

Por otro lado, en consonancia con trabajos anteriores (p.e., Butler y Newman, 1995; Martin, Marsh y Debus, 2001; Midgley y Urdan, 1995; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Urdan y Midgley, 2001), es posible que el deseo de ocultar los propios errores contribuya, en alguna medida, a la voluntad de derivar los esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y la valía personal. De hecho, en nuestros resultados no se observan diferencias significativas, en las metas en defensa del yo, entre aquellos grupos caracterizados por utilizar una o ambas estrategias motivacionales de autoprotección.

La misma definición de self-handicapping como un mecanismo nacido del miedo al fracaso y motivado por la evitación de las implicaciones negativas en torno a la capacidad, asociadas a éste, sugiere que estamos ante una manifestación comportamental derivada de motivos de evitación. Del mismo modo, el pesimismo defensivo permitiría al estudiante enfrentarse con el miedo de no conseguir los resultados esperados (Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003). Así, podemos considerar la posibilidad de que la mayoría de los estudiantes que emplean el self-handicapping y/o pesimismo defensivo se caracterizan por una

cierta preocupación por su imagen en el contexto académico. Estos motivos de defensa de la imagen podrían activar las intenciones y la voluntad de defenderse en contextos y situaciones de aprendizaje amenazantes.

Por otra parte, considerando las aportaciones de Covington (2000), cabe esperar que los estudiantes que buscan hacerlo mejor que otros se vean también en la necesidad de evitar el fracaso o, al menos, sus negativas implicaciones en mayor medida que otros. De hecho, nuestros resultados estarían en consonancia con lo planteado por Midgley, Urdan y colaboradores (Midgley y Urdan, 1995; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Urdan, Midgley y Anderman, 1998) respecto a que no puede descartarse una asociación entre el self-handicapping y las metas de aproximación al rendimiento.

Es posible que en el afán de presentarse de la mejor manera ante los demás, los estudiantes acaben recurriendo con este propósito a diferentes tipos de mecanismos o estrategias. Sin embargo, el uso de estrategias de protección del autovalor no debería asociarse sistemáticamente a los motivos de mejora del yo, ya que tal y como constataban Martin, Marsh y Debus (2001), esta variable podría no ser tan significativa como, por ejemplo, la tendencia atribucional externa, las metas de tarea o las percepciones de control, a la hora de explicar el empleo del self-handicapping o del pesimismo defensivo.

Por lo que respecta a la autoestima, nuestros resultados son coincidentes con otros estudios que indican que los que usan el self-handicapping evidencian una baja autoestima (véase, García y Pintrich, 1993; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998). En la misma línea, Midgley y Urdan (1995) encuentran una relación negativa entre la autoestima positiva y el uso de estrategias de self-handicapping. Desde esta perspectiva, cabe pensar que los estudiantes con una baja autoestima pueden tener una fuerte necesidad de protegerse y optan preferentemente por mecanismos de self-handicapping. Por otro lado, no podemos corroborar que los pesimistas defensivos sostengan niveles de autoestima más bajos que otros estudiantes, ya que no hemos encontrado diferencias significativas entre el grupo que adopta estrategias vinculadas al pesimismo defensivo y el resto de los grupos.

Finalmente, en consonancia con los resultados de otros estudios (García, 1993, 1995; García y Pintrich, 1993) que muestran una relación negativa entre self-handicapping y uso de estrategias de aprendizaje, podemos concluir que tanto el grupo de estudiantes caracterizado por la utilización de self-handicapping (Grupo SH) como el grupo con predominio de ambas estrategias motivacionales (Grupo AE), son los que obtienen las puntuaciones significativas más bajas en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. También nuestros resultados son congruentes con otros trabajos que han relacionado el pesimismo defensivo con patrones de logro más adaptativos (véase, p.e., Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Norem y Cantor, 1986a, 1986b), ya que el grupo de estudiantes caracterizado por el uso del pesimismo defensivo, junto con el grupo que dice utilizar pocas estrategias motivacionales de autoprotección, son los que presentan unas puntuaciones significativamente más altas en estrategias de autorregulación del aprendizaje. De hecho, tal y como ponen de manifiesto Martin, Marsh, Williamson y Debus (2003) en una reciente investigación de corte cualitativo, sostener cierto grado de expectativas negativas sobre las propias posibilidades puede ser, en algunos casos, una buena forma de motivarse para el estudio.

Referencias

- Baumeister, R., Tice, D.M. y Hutton, D.G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57, 547-579.
- Berglas, S. (1985) Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive/attributional model of interpersonal self-protective behavior. En R. Hogan y W.H. Jones (Eds.), *Perspectives in personality: Theory, measurement and interpersonal dynamics*. Greenwich, Conn: JAI Press.
- Butler, R. y Newman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, 313-323.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 280-287.
- Covington, M. (2000). Goal Theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Elliot, E.S. y Dewck, C.S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Eronen S., Nurmi, J.E. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive-pessimistic, impulsive, and self-handicapping strategies in university environment. *Learning and Instruction*, 8, 159-177.
- Feick, D. y Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21, 147-163.
- García, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- García, T. y Pintrich, P.R. (1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. y Debus, R.L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87-102.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A. y Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C. y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C. y Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.
- Midgley, C., Arunkumar y Urdan (1996). «If i don't do well tomorrow there's a reason»: Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Murray, C.B. y Warden, M.R. (1990). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132, 23-37.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nolen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientation and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Norem, J. y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc Cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in «Risky» situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.
- Norem, J. y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1.208-1.217.
- Owens, T.J. (1994). Two dimensions of self-esteem: Reciprocal effects of positive self-worth and self-deprecation on adolescent problems. *American Sociological Review*, 59, 391-407.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Reed, M. y Aspinwall, L.G. (1998). Self-affirmation reduces biased processing of health-risk information. *Motivation and Emotion*, 22, 99-132.
- Rhodewalt, F. y Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome balance and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7, 307-323.
- Rhodewalt, F. y Hill, S. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology*, 16, 397-416.
- Rodríguez, S. (2000). *Autorregulación motivacional del aprendizaje. Características diferenciales e implicaciones cognitivo-motivacionales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de A Coruña.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Sanz de Acedo, M.L., Ugarte, M.D. y Lombreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15, 493-499.
- Skaalvik, E.M.(1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Suárez, J.M., Cabanach, R.G. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Tice, D.M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 711-725.
- Urdan, T.C. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, What more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urdan, T.C., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, S. (2003a). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Rodríguez, S. y Piñeiro, S. (2003b). Cognitive, motivational and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44, 557-580.
- Zuckerman, M, Kieffer, S.C. y Knee, C.R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1.619-1.628.