



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

TESIS DOCTORAL

***SELF-HANDICAPPING* Y PESIMISMO
DEFENSIVO EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS: SU RELACIÓN CON
LA AUTOESTIMA Y LAS METAS DE
LOGRO**

María del Mar Ferradás Canedo

Universidad de A Coruña

2014

***Self-handicapping* y pesimismo
defensivo en estudiantes
universitarios: su relación con la
autoestima y las metas de logro**

Autora: María del Mar Ferradás Canedo

Tesis doctoral UDC / 2014

Directores:

Dr. Ramón González Cabanach

Dra. Susana Rodríguez Martínez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

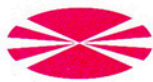
RAMÓN GONZÁLEZ CABANACH, Catedrático de Universidad, área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de A Coruña

INFORMA:

Que la tesis titulada “Self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro”, presentada por Dña. M^a MAR FERRADÁS CANEDO, se ha realizado bajo mi dirección.

El citado trabajo de investigación reúne las necesarias condiciones de originalidad y de rigor científico para su lectura y defensa públicas ante el tribunal de tesis doctoral que la Universidad de A Coruña nombre a tal efecto.

Y para que conste, lo firmo en A Coruña, a veintisiete de marzo de dos mil catorce.



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Susana Rodríguez Martínez, profesora contratada doctora en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación hace constar que el trabajo titulado **self-handicapping y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios: su relación con la autoestima y las metas de logro** presentado por *Dña. María del Mar Ferradás Canedo*, reúne los requisitos de interés, científicos y metodológicos requeridos para su lectura.

La Coruña, 27 de Marzo de 2014

Susana Rodríguez Martínez



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

***Self-handicapping* y pesimismo defensivo en estudiantes universitarios:
su relación con la autoestima y las metas de logro**

Tesis presentada para optar al título de Doctor por
la Universidad de A Coruña

Fdo.: María del Mar Ferradás Canedo

*A mis queridos padres,
con todo mi amor*

Hay gente que con solo decir una palabra

enciende la ilusión y los rosales;

que con solo sonreír entre los ojos

nos invita a viajar por otras zonas,

nos hace recorrer toda la magia.

Hay gente que con solo dar la mano

rompe la soledad, pone la mesa,

sirve el puchero, coloca las guirnaldas,

que con solo empuñar una guitarra

hace una sinfonía de entrecasa.

Hay gente que con solo abrir la boca

llega a todos los límites del alma,

alimenta una flor, inventa sueños,

hace cantar el vino en las tinajas

y se queda después, como si nada.

Y uno se va de novio con la vida

desterrando una muerte solitaria

pues sabe que a la vuelta de la esquina

hay gente que es así, tan necesaria.

Hamlet Lima Quintana

RESUMEN

La necesidad de autovaloración es inherente al ser humano. Dicha necesidad se refleja en una búsqueda incesante de la autoaceptación. En contextos competitivos, como el universitario, el miedo a las consecuencias derivadas del fracaso aboca a ciertos estudiantes a adoptar algunas estrategias con el propósito de preservar su valía personal. En el presente trabajo de investigación pretendemos determinar la prevalencia de mecanismos autoprotectores tales como *self-handicapping* y pesimismo defensivo entre los estudiantes universitarios, estimando en qué medida variables como el género, la autoestima o las metas académicas influyen en su utilización. Para la realización del estudio se llevó a cabo un diseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Participaron en el mismo 1031 estudiantes (890 mujeres y 141 hombres) de la Universidad de A Coruña de entre 18 y 53 años ($M = 21.36$; $DT = 3.80$). Nuestros resultados indican que la autoestima correlaciona negativamente con ambas estrategias. Asimismo, el *self-handicapping* se encuentra positivamente asociado a una orientación evitativa y moderadamente a metas ego-ofensivas. Por su parte, las tendencias aproximativas al rendimiento y al aprendizaje parecen inducir a algunos estudiantes al pesimismo defensivo. El análisis por géneros revela que los hombres son más proclives al *self-handicapping* conductual y las mujeres al pesimismo defensivo. Se discuten las implicaciones psicoeducativas de estos hallazgos.

RESUMO

A necesidade de autovaloración é inherente ao ser humano. Esta necesidade reflíctese nunha incesante procura de autoaceptación. En contextos competitivos, como o universitario, o medo ás consecuencias derivadas do fracaso leva a certos estudantes a adoptar algunhas estratexias coa finalidade de preservar a súa valía persoal. No presente traballo de investigación pretendemos determinar a prevalencia de ferramentas autoprotectoras como as de *self-handicapping* e pesimismo defensivo entre os estudantes universitarios, estimando se variábeis coma o xénero, a autoestima ou as metas académicas inflúen na súa utilización. Cara a realización do estudo levouse a cabo un deseño *ex post facto* prospectivo simple de corte transversal. Participaron no mesmo 1031 estudantes (890 mulleres e 141 homes) da Universidade da Coruña de entre 18 e 53 anos ($M = 21.36$; $DT = 3.80$). Os nosos resultados sinalan que a autoestima correlaciona negativamente con ambas as dúas estratexias. Asimesmo, o *self-handicapping* atópase positivamente vencellado a unha orientación evitativa e moderadamente a metas ego-ofensivas. Pola súa banda, as tendencias aproximativas ao rendemento e á aprendizaxe semellan inducir a algúns estudantes ao pesimismo defensivo. A análise por xéneros revela que os homes son máis proclives ao *self-handicapping* condutual e as mulleres ao pesimismo defensivo. Discútese as implicacións psicoeducativas destes achados.

ABSTRACT

Self-worth is an inherent need for human beings. This issue has been reflected on a life-spanning struggle to maintain a sense of self-acceptance. One of the most highly competitive environments is university, where fear of failure consequences head certain students toward some self-worth protective strategies. In this project we have tried to determine what was the prevalence of some self-protective tools like self-handicapping or defensive pessimism among university students. We have also tried to figure out to what extent gender, self-esteem, and academic goals are linked to those strategies. Cross-section ex post factum simple prospective study has been used. A total of 1031 students (890 women and 141 men) from University of A Coruña aged between 18 and 53 ($M = 21.36$; $SD = 3.80$) have participated in the investigation. Our results show that self-esteem is inversely linked to self-handicapping and defensive pessimism. Additionally, self-handicapping is positive linked to avoidance goals, and it is also moderately joined to an offensive ego-orientation. On the other hand, both mastery and performance approach goals seem to lead students to defensive pessimism. Gender analysis shows that men are more engaged in behavioral self-handicapping and women are more inclined to defensive pessimism. Psychological and educational implications of our findings are discussed.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	33
----------------------------------	-----------

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS.....	41
--	-----------

1.1. Componentes básicos de la motivación académica	42
1.2. El componente de valor de la motivación.....	44
1.2.1. Valor otorgado a las tareas.....	44
1.2.2. Razones y metas académicas	48
1.3. El componente de expectativa de la motivación	66
1.3.1. Autopercepciones y creencias sobre uno mismo.....	66
1.3.1.1. Autoconcepto y autoestima	67
1.3.1.2. Creencias o percepciones de control.....	83
1.4. El componente afectivo de la motivación	119
1.4.1. Teoría atribucional de Weiner	120
1.4.2. Teoría de la autovalía de Covington.....	126

CAPÍTULO 2: PROTEGERSE MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE IMPEDIMENTOS: ESTRATEGIAS DE SELF-HANDICAPPING.....	135
---	------------

2.1. <i>Self-handicapping</i> : ¿una estrategia paradójica?	135
2.2. Etiología del <i>self-handicapping</i>	146
2.3. Tipos de <i>self-handicapping</i> : activo y/o autopresentado	160
2.4. Determinantes del <i>self-handicapping</i>	181
2.5. Diferencias de género en el <i>self-handicapping</i>	230
2.6. <i>Self-handicapping</i> , ¿costes y/o beneficios?	248

CAPÍTULO 3: PROTEGERSE ESTABLECIENDO BAJAS

EXPECTATIVAS: ESTRATEGIA DE PESIMISMO DEFENSIVO.....279

3.1. Pasado positivo, presente ansioso, futuro pesimista.....	280
3.2. La naturaleza estratégica del pesimismo defensivo.....	288
3.3. La distinción entre expectativas y reflexión	303
3.4. Consecuencias del pesimismo defensivo a corto plazo	329
3.5. Efectos a largo plazo del pesimismo defensivo	357
3.6. Pesimismo defensivo y <i>self-handicapping</i> : límites e integración de estrategias.....	387

SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4: DESARROLLO METODOLÓGICO.....399

4.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación	399
4.2. Hipótesis.....	401
4.3. Diseño de la investigación.....	407
4.4. Descripción de la muestra y procedimiento de recogida de datos	409
4.5. Variables e instrumentos de medida	412
4.6. Técnicas de análisis de datos	430

CAPÍTULO 5: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS435

5.1. Análisis descriptivo de la muestra en las variables consideradas en la investigación	436
5.2. Análisis de la diferencia de medias en las variables de <i>self-handicapping</i> activo, <i>self-handicapping</i> reivindicado y pesimismo defensivo en función del género	443
5.3. Análisis de la diferencia de medias en las variables de <i>self-handicapping</i> activo, <i>self-handicapping</i> reivindicado y pesimismo defensivo en función de los niveles de autoestima.....	445

5.4. Análisis de la diferencia de medias en las variables de <i>self-handicapping</i> activo, <i>self-handicapping</i> reivindicado y pesimismo defensivo en función de las orientaciones motivacionales	456
5.5. Caracterización de los perfiles de metas de logro. Análisis diferencial de estos patrones en función de las estrategias de <i>self-handicapping</i> y pesimismo defensivo	481
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES	493
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	585
ANEXOS	
Anexo 1. Escala de <i>Self-Handicapping</i>	695
Anexo 2. Escala de Pesimismo Defensivo	699
Anexo 3. Escala de Autoestima	701
Anexo 4. Cuestionario de Metas Académicas	703
LISTADO DE TABLAS	
Tabla 1. <i>Variables que integran cada uno de los componentes de la motivación académica</i>	44
Tabla 2. <i>Evolución de la teoría de las metas de logro</i>	51
Tabla 3. <i>Metas de aprendizaje, en sus vertientes de aproximación y de evitación</i>	53
Tabla 4. <i>Componentes de las metas de aproximación al aprendizaje</i>	54
Tabla 5. <i>Componentes de las metas de evitación del aprendizaje</i>	55
Tabla 6. <i>Metas de rendimiento, en sus vertientes de aproximación y de evitación</i>	56
Tabla 7. <i>Componentes de las metas de aproximación al rendimiento</i>	57
Tabla 8. <i>Componentes de las metas de evitación del rendimiento</i>	59
Tabla 9. <i>Algunas diferencias entre los estudiantes que adoptan distintos tipos de metas académicas</i>	61
Tabla 10. <i>Comparación entre el autoconcepto académico y la autoeficacia académica</i>	101

Tabla 11. <i>Reacciones comportamentales y afectivas, en función de los diferentes niveles de autoeficacia y expectativa de resultado.....</i>	109
Tabla 12. <i>Relación de la competencia y contingencia percibida con la indefensión aprendida.....</i>	115
Tabla 13. <i>Principales atribuciones causales al éxito y al fracaso en función de las tres dimensiones diferenciadas por Weiner.....</i>	123
Tabla 14. <i>Reacciones afectivas derivadas de las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso.....</i>	125
Tabla 15. <i>Modelo multipolar de la necesidad de logro.....</i>	130
Tabla 16. <i>Hándicaps y vínculos de responsabilidad.....</i>	258
Tabla 17. <i>Principales características del pesimismo defensivo.....</i>	300
Tabla 18. <i>Descriptorios cualitativos del pesimismo defensivo en el aula.....</i>	326
Tabla 19. <i>Pensamientos, sentimientos y acciones prototípicas de optimistas y pesimistas defensivos.....</i>	330
Tabla 20. <i>Posibles relaciones entre auto-motivos, dirección de los pensamientos contrafácticos y funcionalidad de los mismos.....</i>	354
Tabla 21. <i>Clusters de estrategias de logro.....</i>	358
Tabla 22. <i>Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de las subescalas de self-handicapping para el total de la muestra (N=1031).....</i>	417
Tabla 23. <i>Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para las subescalas de self-handicapping obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.....</i>	419
Tabla 24. <i>Matriz de componentes sin rotar del Cuestionario de Pesimismo Defensivo para el total de la muestra (N=1031).....</i>	421
Tabla 25. <i>Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores del Cuestionario de Pesimismo Defensivo para el total de la muestra (N=1031).....</i>	421
Tabla 26. <i>Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para el Cuestionario de Pesimismo Defensivo obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.....</i>	423
Tabla 27. <i>Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la autoestima, las metas académicas y las expectativas defensivas y la reflexión para el total de la muestra (N=1031).....</i>	424
Tabla 28. <i>Índices de homogeneidad y de consistencia interna de la Escala de Autoestima de Rosenberg obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.....</i>	425

Tabla 29. <i>Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Escala de orientación a metas académicas para el total de la muestra (N=1031)</i>	427
Tabla 30. <i>Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la Escala de orientación a metas académicas obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación</i>	428
Tabla 31. <i>Variables de la investigación, operativización e instrumentos utilizados para su valoración</i>	429
Tabla 32. <i>Estadísticos descriptivos de la variable autoestima</i>	436
Tabla 33. <i>Estadísticos descriptivos de los cuatro factores que integran la Escala de Orientación a metas académicas</i>	438
Tabla 34. <i>Estadísticos descriptivos de las variables self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo</i>	442
Tabla 35. <i>Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo</i>	444
Tabla 36. <i>Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la autoestima y las estrategias de self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo para el total de la muestra (N=1031)</i>	445
Tabla 37. <i>Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las variables dependientes de nuestro estudio</i>	446
Tabla 38. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado</i>	448
Tabla 39. <i>Puntuaciones obtenidas por la variable autoestima en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA</i>	449
Tabla 40. <i>Puntuaciones F y significación asociada de la variable autoestima para cada una de las variables dependientes</i>	450
Tabla 41. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de la autoestima</i>	451
Tabla 42. <i>Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los tres grupos de autoestima considerados</i>	451

Tabla 43. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a la utilización del pesimismo defensivo</i>	453
Tabla 44. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de la autoestima</i>	454
Tabla 45. <i>Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategias de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de autoestima y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos</i>	455
Tabla 46. <i>Correlaciones bivariadas (Pearson) entre las metas académicas y las estrategias de self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo para el total de la muestra (N=1031)</i>	456
Tabla 47. <i>Puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 y 75 en las metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento, metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea</i>	459
Tabla 48. <i>Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de aproximación al rendimiento respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado</i>	459
Tabla 49. <i>Puntuaciones obtenidas por la variable metas de aproximación al rendimiento en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA</i>	460
Tabla 50. <i>Puntuaciones F y significación asociada de la variable aproximación al rendimiento para cada una de las variables de self-handicapping</i>	461
Tabla 51. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación al rendimiento</i>	462
Tabla 52. <i>Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de aproximación al rendimiento (MAR)</i>	462
Tabla 53. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de aproximación al rendimiento respecto a la estrategia de pesimismo defensivo</i>	463

Tabla 54. Prueba de homogeneidad de varianzas para el factor pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación al rendimiento	464
Tabla 55. Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategias de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de aproximación al rendimiento (MAR) y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos	465
Tabla 56. Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de evitación del rendimiento respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado	466
Tabla 57. Puntuaciones obtenidas por la variable metas de evitación del rendimiento en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA	466
Tabla 58. Puntuaciones <i>F</i> y significación asociada de la variable evitación del rendimiento para cada una de las variables de self-handicapping.....	467
Tabla 59. Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación del rendimiento.....	468
Tabla 60. Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de evitación del rendimiento (MER).....	468
Tabla 61. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de evitación del rendimiento respecto a la estrategia de pesimismo defensivo	469
Tabla 62. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación del rendimiento.....	470
Tabla 63. Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategia de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de evitación del rendimiento y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MER).....	471
Tabla 64. Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de aproximación a la tarea respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado	472

Tabla 65. Puntuaciones obtenidas por la variable metas de aproximación a la tarea en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA	473
Tabla 66. Puntuaciones <i>F</i> y significación asociada de la variable aproximación a la tarea para cada una de las variables de self-handicapping	473
Tabla 67. Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación a la tarea.....	474
Tabla 68. Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de aproximación al rendimiento (MAT).....	474
Tabla 69. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de aproximación a la tarea respecto a la estrategia de pesimismo defensivo	475
Tabla 70. Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación a la tarea.....	476
Tabla 71. Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategia de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de aproximación a la tarea y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MAT).....	477
Tabla 72. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de evitación de la tarea respecto a las estrategias de self-handicapping activo y pesimismo defensivo	478
Tabla 73. Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación de la tarea	479
Tabla 74. Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de las estrategias de self-handicapping activo y pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de evitación de la tarea y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MET).....	480
Tabla 75. Solución de tres clusters representativos de la utilización de metas académicas.....	482

Tabla 76. <i>Solución de cuatro clusters representativos de la utilización de metas académicas</i>	482
Tabla 77. <i>Solución de cinco clusters representativos de la utilización de metas académicas</i>	483
Tabla 78. <i>Medias, desviaciones típicas, significación estadística y tamaño del efecto de las diferencias entre los clusters respecto a la variable autoestima</i>	486
Tabla 79. <i>Puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA</i>	487
Tabla 80. <i>Puntuaciones F y significación asociada de los clusters de metas para cada una de las variables dependientes</i>	487
Tabla 81. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de los clusters de metas académicas</i>	488
Tabla 82. <i>Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los clusters de metas</i>	488
Tabla 83. <i>Medias, desviaciones típicas y significación estadística y de las diferencias entre los clusters respecto a la variable pesimismo defensivo</i>	490
Tabla 84. <i>Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo, en la que existen diferencias significativas en función de los clusters de metas académicas</i>	491
Tabla 85. <i>Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del pesimismo defensivo entre los clusters de metas</i>	492
Tabla 86. <i>Orientaciones motivacionales subyacentes al self-handicapping y al pesimismo defensivo</i>	509
Tabla 87. <i>Repercusión de la teoría diferencial de la inteligencia de Dweck sobre las metas y la conducta de logro</i>	513
Tabla 88. <i>Distribución de los contenidos y estrategias de autorregulación por las sesiones del proyecto "Cartas de Gervasio a su Ombligo"</i>	534
Tabla 89. <i>Módulos de intervención y resumen de contenidos</i>	542
Tabla 90. <i>Guía para usar la alabanza eficazmente (Good y Brophy, 1987)</i>	557

LISTADO DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Los componentes de la motivación académica	43
<i>Figura 2.</i> Modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto propuesto por Shavelson et al. (1976).....	69
<i>Figura 3.</i> Relación entre autoconcepto y autoestima.....	75
<i>Figura 4.</i> Fuentes de la autoestima	79
<i>Figura 5.</i> Representación esquemática del determinismo recíproco	86
<i>Figura 6.</i> El lugar que ocupa la autoeficacia en la explicación del comportamiento humano	87
<i>Figura 7.</i> Relación entre las fuentes y expectativas de autoeficacia y la conducta.....	96
<i>Figura 8.</i> Contribución de las expectativas de autoeficacia y de resultado al desarrollo de intereses vocacionales.....	107
<i>Figura 9.</i> Diferenciación entre expectativas de autoeficacia, expectativas de éxito y expectativas de locus de control.....	112
<i>Figura 10.</i> Reformulación de la secuencia de eventos que desencadenan los síntomas de indefensión aprendida.....	114
<i>Figura 11.</i> Los tres tipos de control percibido propuestos por E. A. Skinner (1996)	117
<i>Figura 12.</i> Teoría atribucional de Weiner	122
<i>Figura 13.</i> Teoría de la autovalía de Covington	127
<i>Figura 14.</i> Secuencia explicativa de la implicación en la tarea.....	129
<i>Figura 15.</i> Modelo en cascada de evitación del fracaso	134
<i>Figura 16.</i> Modelo de causas y consecuencias del comportamiento de <i>self-handicapping</i>	147
<i>Figura 17.</i> Múltiples caminos alternativos explicativos en relación al <i>self-handicapping</i> , la autoestima global y las creencias de capacidad	205
<i>Figura 18.</i> Un ejemplo de los comportamientos visibles y sus cogniciones subyacentes.....	224
<i>Figura 19.</i> Relaciones entre variables del entorno familiar, personalidad y patrones conductuales de evitación del fracaso.....	229
<i>Figura 20.</i> El modelo triangular de responsabilidad.....	257

<i>Figura 21.</i> Relación entre el <i>self-handicapping</i> y las dimensiones de la catastrofización del dolor	269
<i>Figura 22.</i> Ruta de las autocreencias vulnerables y las metas de autovalía hacia la depresión.....	271
<i>Figura 23.</i> Factores que determinan las consecuencias de las estrategias del <i>self-handicapping</i> autopresentacional	275
<i>Figura 24.</i> Modelo cuadrupolar de la necesidad de logro	286
<i>Figura 25.</i> Modelo final de dos factores del pesimismo defensivo y sus relaciones con los motivos de logro	310
<i>Figura 26.</i> Vías de actuación del pesimismo y la reflexión en el proceso pesimista defensivo.....	324
<i>Figura 27.</i> Activación de los pensamientos contrafácticos y auto-motivos.....	353
<i>Figura 28.</i> Distribución de la muestra por sexos	410
<i>Figura 29.</i> Distribución de la muestra por titulaciones.....	410
<i>Figura 30.</i> Distribución de la muestra por curso	411
<i>Figura 31.</i> Puntuaciones medias en metas académicas (N=1031)	439
<i>Figura 32.</i> Puntuaciones medias en <i>self-handicapping</i> y pesimismo defensivo (N=1031)	441
<i>Figura 33.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de <i>self-handicapping</i> en función de los niveles de autoestima.....	449
<i>Figura 34.</i> Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de autoestima.....	453
<i>Figura 35.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de <i>self-handicapping</i> en función de los niveles de metas de aproximación al rendimiento (MAR)	460
<i>Figura 36.</i> Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de aproximación al rendimiento (MAR)	464
<i>Figura 37.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de <i>self-handicapping</i> en función de los niveles de metas de evitación del rendimiento (MER).....	467
<i>Figura 38.</i> Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de evitación del rendimiento (MER)	470
<i>Figura 39.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de <i>self-handicapping</i> en función de los niveles de metas de aproximación a la tarea (MAT).....	472

<i>Figura 40.</i> Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de aproximación a la tarea (MAT)	476
<i>Figura 41.</i> Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de <i>self-handicapping</i> activo y pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de evitación de la tarea (MET).....	479
<i>Figura 42.</i> Representación gráfica del análisis de conglomerados de las metas académicas	484
<i>Figura 43.</i> Representación gráfica de los valores promediados por los cinco <i>clusters</i> en <i>self-handicapping</i> activo y reivindicado	486
<i>Figura 44.</i> Representación gráfica de los valores promediados por los cinco <i>clusters</i> en pesimismo defensivo.....	491
<i>Figura 45.</i> Cinco pasos del Modelo de Entrenamiento Cognitivo Conductual.....	529
<i>Figura 46.</i> Rueda de la motivación y el <i>engagement</i>	538

INTRODUCCIÓN GENERAL

Desde hace ya algún tiempo está creciendo exponencialmente el interés de psicólogos sociales, de la personalidad, del desarrollo y de la motivación por comprender cómo, cuándo y por qué las personas adoptan comportamientos que les permiten gestionar anticipadamente las consecuencias afectivas derivadas de los resultados de sus propias acciones. Bajo este prisma cabría considerar las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo como mecanismos de autoprotección ante un potencial fracaso.

Cuando un estudiante se enfrenta a un examen; un tenista, a un importante partido; o un ilusionado adolescente, a su primera cita con la chica de sus sueños, lo normal es que cada uno de ellos encare estos retos con la mayor implicación. Pero no siempre sucede así. A veces, ese estudiante, ese deportista o ese adolescente, de forma un tanto incomprensible, comienza a embarcarse en acciones que obstaculizan claramente el logro de sus metas. Por ejemplo, nuestro estudiante podría comprometerse en demasiadas actividades en lugar de ponerse a estudiar para el examen. El tenista podría sobreentrenar hasta el agotamiento, cuando debería descansar antes de jugar el partido. Y el adolescente, en vez de esmerarse en elegir su mejor vestuario y presentarse puntual a la cita, podría optar deliberadamente por llegar tarde y desaliñado. Es más, nuestros protagonistas declaran que tales comportamientos probablemente minarán sus respectivas posibilidades de éxito: *"he estado muy ocupado, casi no he tenido tiempo de preparar el examen... así que seguro que lo suspendo"*; *"estoy muy cansado, porque he entrenado muchísimo esta semana... no creo que gane el partido"*; *"me he quedado dormido y no me ha sonado el despertador. Después he cogido un atasco tremendo, por lo que me ha sido imposible llegar a tiempo... probablemente la chica se enfadará conmigo y no querrá volver a verme"*.

Otras personas, en cambio, muestran sistemáticamente un marcado pesimismo, a menudo acompañado de evidentes síntomas de ansiedad, respecto a sus opciones de éxito en una determinada tarea, a pesar de contar con un historial exento de experiencias de fracaso. Una buena estudiante que prepara un examen podría vaticinar con total precisión un claro suspenso, imaginándose que la noche anterior una terrible tormenta la dejará sin luz y no podrá estudiar, a la mañana siguiente no le sonará el despertador, perderá

el autobús y llegará tarde a la prueba, en la que justo preguntarán aquello que no ha preparado. Una prestigiosa investigadora, mientras trabaja en un artículo que quiere publicar, podría augurar que los revisores de la revista echarán por tierra los análisis estadísticos, se percatarán de que ha omitido un montón de referencias bibliográficas importantes o criticarán que la teoría sobre la que gira el estudio carece de interés científico, lo que le hará parecer una neófita en el tema. Un reputado cantante, antes de un concierto, puede escenificar mentalmente con desesperación una decepcionante actuación, amparándose en que su guitarra desafinará, se le olvidará la letra de su canción más conocida y, fruto de ello, su voz se quebrará. Sin embargo, estas personas, en lugar de "ahogarse" en su mar de nefastos presagios, planifican con detalle de qué manera podrían prevenir el fracaso y emprenden acciones encaminadas a evitarlo. Nuestra estudiante comprará un par de linternas y un buen cargamento de pilas, se leerá con detenimiento todo el material objeto de examen y elaborará esquemas de todos los temas, y pondrá un despertador adicional por si el primero falla. La célebre investigadora consultará a un experto estadístico, encargará a sus becarios que cotejen las referencias, pedirá a varios colegas de departamento que comprueben que su teoría es suficientemente relevante. El afamado cantante afinará con mimo su guitarra antes de la actuación, repasará varias veces las canciones que interpretará y calentará con esmero su garganta minutos antes de salir al escenario. Como consecuencia de tales comportamientos, estos "pesimistas defensivos" suelen resolver con éxito los desafíos que afrontan.

Este tipo de actuaciones estratégicas, aunque pueden tener lugar en cualquier ámbito (social, laboral, etc.) adquieren un notable protagonismo en contextos de logro como, por ejemplo, el académico. A muchos profesores, padres o estudiantes, a menudo les preocupa y desconcierta el hecho de que sus alumnos, hijos o compañeros participen reiteradamente en comportamientos tan descaradamente autoderrotistas y pesimistas. Pero, ¿por qué lo hacen? A lo largo de este proyecto de investigación trataremos de descifrar los motivos subyacentes y la estructura de recompensas internas que promueven el desarrollo y mantenimiento de ambos mecanismos de actuación.

A efectos organizativos, la presente obra se estructura en torno a seis capítulos: tres de fundamentación teórica y tres de carácter empírico. Por lo que respecta a nuestro **armazón teórico**, en el **primer capítulo** se lleva a

cabo una caracterización general de la **motivación académica**. Conceptualizado como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (e.g., Beltrán, 1998; P. Hernández y García, 1991; Valle, Núñez, Rodríguez y González-Pumariega, 2002), este tópico ha gozado de una enorme repercusión en las últimas décadas. Empero, estamos todavía hoy lejos de dar con la tecla adecuada para optimizar la motivación de nuestros estudiantes hacia el aprendizaje.

Asumiendo la complejidad de esta labor, a lo largo del capítulo analizamos los componentes básicos de la motivación académica, la cual, de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990), se encuentra conformada por tres componentes: de valor, de expectativa y afectivo. El componente de valor alude, *grosso modo*, a las razones o los motivos que mueven al estudiante a implicarse en el trabajo académico. Indagar en estas razones es, precisamente, el cometido de las teorías de metas de logro (Elliot, McGregor y Gable, 1999; Meece, Anderman y Anderman, 2006; Midgley, Kaplan y Middleton, 2001), en tanto en cuanto el tipo de meta académica que cada estudiante adopte es lo que va a dirigir y regular su conducta con vistas a alcanzar un determinado estándar deseado (Valle, Núñez, et al., 2009). Así pues, en esta sección se realiza un somero recorrido por la evolución que han seguido las teorías de metas, desde su conceptualización bidimensional hasta los actuales enfoques 2x2, los cuales diferencian tendencias aproximativas y evitativas en las metas de aprendizaje y de rendimiento, entendiendo que ambas orientaciones pueden desarrollarse simultáneamente.

El componente de expectativa hace referencia a las creencias que sostiene el estudiante en relación a su competencia para llevar a cabo con éxito una determinada tarea propuesta. De entre estas creencias autorreferidas, analizamos pormenorizadamente el autoconcepto y las creencias de control, focalizándonos particularmente sobre la autoestima y la autoeficacia. Finalizamos este capítulo analizando la teoría atribucional de Weiner y la teoría de la autovalía de Covington, desarrollos que contribuyen a esclarecer acertadamente las implicaciones motivacionales de los estados afectivos del estudiante, tercer componente básico de la motivación. En concreto, la teoría de Covington (Covington, 1983, 1985; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979) constituye el marco de referencia de nuestro trabajo, por cuanto establece las bases de la investigación enfocada

hacia los motivos que mueven a algunos estudiantes a adoptar estrategias de protección de la valía personal en contextos de logro. Entre esas estrategias se encontrarían las de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, sobre las cuales versan, respectivamente, el segundo y tercer capítulo de nuestra investigación.

En efecto, en el **segundo capítulo** se realiza un análisis pormenorizado de la estrategia de ***self-handicapping***. En el primer apartado del capítulo se efectúa una extensa reflexión sobre la naturaleza a priori paradójica de esta estrategia, no en vano el *self-handicapping* consiste en la creación de algún impedimento (real o ficticio) que reduce sensiblemente las probabilidades de éxito, precisamente con la intención de disponer de una excusa convincente en caso de fracaso. Esta coartada mantendría fuera de toda sospecha la capacidad individual del individuo. En el segundo punto nos detenemos a analizar qué factores inducen al estudiante a optar por este mecanismo de autoprotección. En otras palabras, exponemos cuál es la etiología del *self-handicapping*. Variables como el *feedback* no contingente, las atribuciones externas o la consideración de la capacidad como cualidad inmodificable reciben una considerable atención, en la medida en que contribuyen a explicar el origen de la estrategia.

Si bien nos estamos refiriendo al *self-handicapping* como una herramienta de autoprotección, en realidad este mecanismo, tal y como explicamos en el tercer apartado del capítulo, puede adoptar múltiples y variadas formas. Así, desde que en 1978 Berglas y Jones definieron por vez primera el *self-handicapping*, se han identificado multitud de tácticas autoobstaculizadoras, entre las que cabría citar el aplazamiento o dilación de las tareas, la implicación en tareas extremadamente difíciles o en muchas actividades al mismo tiempo, el malhumor, la creación o exageración de problemas físicos o psicológicos, la verbalización de eventos vitales traumáticos, la invención de enfermedades, la reducción de esfuerzo, la falta de práctica, la ingestión de drogas o alcohol, la falta de sueño, la timidez, la elección de circunstancias distractoras o debilitantes del rendimiento o el comportamiento disruptivo. Todas ellas han sido organizadas bajo diferentes taxonomías aunque, por lo común, las investigaciones suelen distinguir entre formas activas o conductuales y formas reivindicadas o autopresentadas de *self-handicapping* (e.g., Leary y Shepperd, 1986).

Uno de los núcleos centrales de este trabajo es determinar con precisión la incidencia de tres variables como son la autoestima, las metas académicas y el género a la hora de implicarse en las tendencias autoprotectoras de *self-handicapping*. Las dos primeras son, precisamente, abordadas en el cuarto apartado del capítulo. En él se ofrece un amplio recorrido por las investigaciones llevadas a cabo al respecto hasta nuestros días. Investigaciones que evidencian, sin ningún género de dudas, que la autoestima y la orientación a metas constituyen importantes determinantes de los instrumentos autoobstaculizadoras manejados por algunos estudiantes. Sin embargo, cómo es la autovaloración del estudiante propenso al *self-handicapping* o su perfil de metas a la hora de afrontar el trabajo académico son cuestiones que permanecen todavía bajo la sombra de la incertidumbre y, por ende, problemáticas que la presente investigación tratará de esclarecer en la medida de lo posible.

No menos controversia suscita la cuestión relativa a la posible vinculación entre el género y el *self-handicapping*, objeto de interés en la quinta sección del capítulo. Nuevamente, los estudios precedentes avalan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo tocante a su implicación en esta estrategia autoprotectora. La polémica estriba en determinar qué tipo de *self-handicaps* son más habituales entre los hombres y cuáles entre las mujeres. Asimismo, se analizan diversas soluciones tentativas que, a modo de explicación causal, se han propuesto a colación de este tópico.

Finalizamos el capítulo con un apartado en el que se analiza, a tenor de sus consecuencias, si el *self-handicapping* se erige en una táctica beneficiosa o perjudicial para sus usuarios. En este sentido, algunos trabajos evidencian que la estrategia resulta efectiva a la hora de proteger la autoestima (e.g., Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995; Rhodewalt, Morf, Hazlett y Fairfield, 1991) e, incluso, favorece el rendimiento (Berglas, 1987b; Berglas y Jones, 1978; Deppe y Harackiewicz, 1996; E. Jones y Berglas, 1978; Leary, 1986; Rhodewalt y Davison, 1986; Rhodewalt, Saltzman y Whittmer, 1984; C. R. Snyder y Higgins, 1988; Weiner y Sierad, 1975). Otros, en cambio, constatan que, de existir algún beneficio asociado a la estrategia, este sería solo circunstancial, y se disiparía a medio-largo plazo, ocasionando importantes perjuicios afectivo-motivacionales y de rendimiento (e.g., Arkin y Oleson, 1988; Hirabayashi, 2005; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin, Marsh y

Debus, 2001b; McCrea y Hirt, 2001; C. B. Murray y Warden, 1992; S. Rodríguez et al., 2008; Thompson, 2004b; Thompson y Hepburn, 2003; Thompson y Parker, 2007; Urdan, 2004; Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998). Ambos planteamientos se discuten ampliamente a lo largo de esta sección.

El **tercer** y último **capítulo** del marco teórico está dedicado a la estrategia de **pesimismo defensivo**. Al igual que en el caso del *self-handicapping*, este capítulo se ha estructurado en torno a seis apartados. En el primero, caracterizamos esta estrategia como un mecanismo en que el individuo establece bajas expectativas respecto a su rendimiento futuro a pesar de disponer de un historial previo de éxitos (véase Norem y Cantor, 1986a). Es decir, tres son las notas distintivas del pesimismo defensivo: un pasado exitoso; un presente ansioso, derivado de la incertidumbre en torno a la capacidad para continuar por la senda del éxito; y, consecuentemente, un futuro pesimista respecto a esta cuestión. En el segundo apartado se desgana el cariz estratégico de esta forma de pesimismo, explicando cómo esas bajas expectativas se utilizan como motor que impulsa al individuo a hacer todo aquello que sea necesario para evitar que los funestos presagios acaben por convertirse en realidad.

Para entender la naturaleza estratégica del pesimismo defensivo en toda su complejidad se antoja fundamental el análisis de los dos componentes básicos de esta herramienta autoprotectora: las expectativas defensivas y la reflexión. Esta cuestión se aborda específicamente en el tercer apartado del capítulo, en el que se desmenuzan las funciones y finalidades de ambos componentes. Las dos siguientes secciones contemplan, respectivamente, las consecuencias a corto y a largo plazo del pesimismo defensivo. Si bien nunca resulta sencillo determinar cuán beneficiosa o perjudicial resulta una estrategia, con el propósito de arrojar algo de luz sobre esta cuestión, a lo largo de estos apartados realizamos un análisis comparativo entre el pesimismo defensivo y otros constructos afines como el pesimismo disposicional y atribucional, así como, particularmente, el optimismo estratégico. En términos generales, el pesimismo defensivo "funciona", en la medida en que los estudiantes que lo utilizan suelen rendir satisfactoriamente (véase Norem, 2001; y Norem y Chang, 2000, para una revisión). Pero esta estrategia se cobra un considerable "peaje" en forma de importantes desajustes emocionales que socavarían el bienestar de sus usuarios (e.g., Cantor y Norem, 1989; Norem y Cantor,

1990a). Bajo estas consideraciones, a lo largo del quinto apartado del capítulo se realiza un extenso análisis respecto a la idoneidad de la estrategia, valorando no solo sus costes y réditos, sino también las circunstancias personales y ambientales que inclinan a los pesimistas defensivos a utilizarla y, consecuentemente, sopesando cómo desarrollarían estos individuos su vida sin ella.

Por último, y considerando que ambas conforman el núcleo central de esta tesis doctoral, concluimos el tercer capítulo y, por extensión, el marco teórico del trabajo, realizando un análisis comparativo de los mecanismos autoprotectores de *self-handicapping* y pesimismo defensivo. En esta sección se exponen las similitudes y diferencias de ambas herramientas, tanto en lo que respecta a su funcionamiento como en lo que se refiere a sus determinantes y consecuentes.

Los tres restantes capítulos conforman la **parte empírica** de la investigación. En concreto, el **cuarto capítulo** está dedicado al **planteamiento metodológico**. La primera cuestión que se aborda en este capítulo es la delimitación y especificación de los objetivos de nuestra investigación, objetivos que se establecen al abrigo de un objetivo más general: conocer si, y cómo, la adopción de estrategias de *self-handicapping* y/o pesimismo defensivo por parte de los estudiantes universitarios se ve influenciada por dos importantes variables motivacionales: las metas académicas y la autoestima; así como por una variable de índole socio-demográfica: el género.

Siguiendo la lógica del proceso de investigación, en los dos siguientes secciones del capítulo hemos planteado, respectivamente, nuestras hipótesis de trabajo relativas a los objetivos planteados; y el plan de acción que, a modo de diseño, orienta y da forma a la investigación. A continuación, en el cuarto apartado del capítulo se ofrece información detallada respecto a las características de la muestra utilizada, especificando su distribución en cuanto al sexo, edad, titulación de procedencia y curso. Se describe, asimismo, el procedimiento llevado a cabo para recoger los datos que, de conformidad con los objetivos propuestos, nuestra investigación requería.

Las variables objeto de estudio se delimitan y operativizan en el quinto apartado del capítulo. Se presentan también los instrumentos utilizados para su medida, así como sus propiedades psicométricas a efectos de validez

interna y de constructo. El capítulo concluye con la descripción de las técnicas estadísticas a las que hemos recurrido para analizar los datos recabados durante la investigación.

En el **quinto capítulo** se describen y analizan los **resultados** extraídos a partir de su tratamiento estadístico. En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis descriptivos efectuados en relación a las variables que se contemplan en esta investigación. Seguidamente, se ofrecen los resultados obtenidos en relación a la posible utilización diferencial del *self-handicapping* y pesimismo defensivo en función de la variable género. La significación de estas diferencias no solo se determina a nivel estadístico, sino también de acuerdo a la magnitud del efecto de las mismas. Por último, se describen los hallazgos obtenidos en las variables *self-handicapping* y pesimismo defensivo a la luz de la influencia que sobre ellas ejercen la autoestima y las metas académicas, ambas agrupadas en diferentes niveles o criterios. En cada caso, se analizará la significatividad, a efectos estadísticos y prácticos, de las diferencias encontradas.

Concluimos este trabajo de investigación con el **sexto capítulo** en el que, sobre la base de los descubrimientos realizados, se analizan extensamente las aportaciones de este trabajo. Estas contribuciones, asimismo, se comparan y **discuten** a tenor de las investigaciones precedentes, investigaciones que, sin ninguna duda, han constituido un punto de referencia ineludible para guiar y orientar el rumbo de este proyecto. Evidentemente, no somos ajenos a las numerosas limitaciones que este trabajo de investigación presenta, aspecto que también abordamos en el capítulo. La parte final de este apartado se dedica a ofrecer una pléyade de pautas y sugerencias de actuación psicoeducativa, así como líneas de investigación futura que, a partir de nuestros resultados, estimamos constituirían buenos referentes a la hora de abordar la intervención en el aula con estudiantes *self-handicappers* y pesimistas defensivos.

1. MOTIVACIÓN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

“Hay tres cosas que deben recordarse sobre educación. La primera es la motivación. La segunda es la motivación. La tercera, a ver si lo adivinan, es la motivación”

Terrel Bell, ex-Secretario de Educación de EEUU
(citado en Maehr y Meyer, 1997, p. 372).

“Estudiar es un rollo”; “no sé para qué tengo que aprender esto, si no sirve para nada”; “esta asignatura es muy difícil, no sé si seré capaz de aprobarla”; “los estudiantes cada vez se esfuerzan menos”... Con independencia de la etapa educativa a la que nos refiramos, este tipo de manifestaciones copan el día a día en las aulas. De una forma un tanto vaga e imprecisa, estudiantes, docentes, padres y demás estamentos de la comunidad educativa aducen la falta de motivación como el principal caballo de batalla y el origen de buena parte de los problemas vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si bien responsabilizar a la motivación de todos los males resulta una aseveración excesivamente categórica, este argumento no hace sino reflejar la importancia que adquiere este tópico en el devenir de la actividad académica. Es innegable que cuando un estudiante se encuentra motivado muestra un alto interés e implicación en el aprendizaje, confía en sus capacidades y, en definitiva, rinde mejor. Por el contrario, un estudiante que no está motivado no se esfuerza, o desiste prematuramente en su empeño, no organiza ni elabora el material a aprender para facilitar su comprensión o no pide ayuda cuando la necesita, lo que suele desembocar en un pobre rendimiento. En consecuencia, mejorar la motivación hacia el aprendizaje constituye uno de los principales propósitos de la escolarización (Pintrich y Schunk, 2006), objetivo que también podría hacerse extensible a los tramos educativos posteriores.

En efecto, uno de los mayores focos de atención de la Psicología de la Educación se centra en tratar de desengranar el "cómo" y el "por qué" de la conducta motivada de nuestros estudiantes. Tal es la relevancia adquirida por este constructo que no faltan autores que sitúan a la motivación en el epicentro de la disciplina psicológica: *“la motivación, probablemente, sea el tema nuclear de toda la Psicología. Las preguntas que surgen en torno al punto*

de partida, al mantenimiento o a la finalidad de nuestro comportamiento, están íntimamente ligadas al tema de la motivación” (P. Hernández y García, 1991, p.150). A pesar de los numerosísimos desarrollos realizados en esta línea, la realidad actual en el plano de la motivación académica es todavía precaria. Entre los profesionales no existe a día de hoy un consenso en torno a qué es la motivación, qué factores la afectan o cómo intervienen los procesos motivacionales en el aprendizaje y en el rendimiento (Pintrich y Schunk, 2006). En suma, todavía estamos lejos de poder alcanzar ese anhelado propósito de optimizar la motivación hacia el aprendizaje.

Tomando en consideración la enorme complejidad que entraña esta empresa, es necesario precisar a qué nos estamos refiriendo cuando aludimos a la motivación académica. Con independencia de la definición concreta que se adopte, la mayoría de investigadores están de acuerdo en catalogarla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (véase, por ejemplo, Beltrán, 1998; P. Hernández y García, 1991; Valle et al., 2002).

En consonancia con las características señaladas, la motivación es un proceso que nos dirige hacia una meta, para lo cual se requiere cierta activación física (esfuerzo, persistencia) y cognitiva (planificar, organizar, tomar decisiones, resolver problemas, evaluar la propia actuación) sostenida en el tiempo (Pintrich y Schunk, 2006). Como señala Beltrán (1998), en el día a día del aula nos encontramos con estudiantes que se activan fácilmente, esto es, se predisponen a esforzarse y a ser constantes en el estudio, pero no lo hacen de manera sostenida. Otros, en cambio, sí se activan y también persisten, pero en la dirección errónea: sus propósitos no se corresponden con la planificación realizada ni con el esfuerzo invertido. Finalmente, algunos estudiantes sí cumplen los tres requisitos: se entusiasman rápidamente con su actividad de aprendizaje, mantienen ese entusiasmo de forma sostenida en el tiempo y, además, lo hacen en la dirección adecuada. Es este último tipo de estudiantes el que muestra una verdadera motivación cara al aprendizaje.

1. 1. Componentes básicos de la motivación académica

Entendiendo la motivación como un compendio de procesos que implican activación, dirección y persistencia, de acuerdo con Pintrich y De Groot (1990) podemos diferenciar tres componentes o dimensiones básicas de

la motivación académica (véase figura 1): el componente de valor, el componente de expectativa y el componente afectivo.

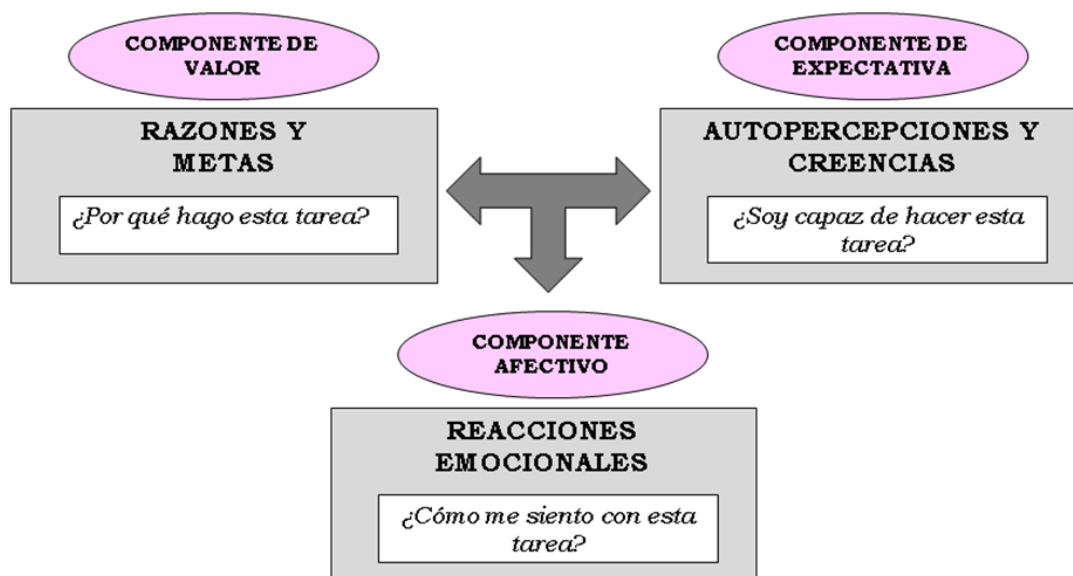


Figura 1. Los componentes de la motivación académica. Adaptado de "Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión", por R. G. Cabanach, A. Valle, S. Rodríguez, I. Piñeiro y M. García, 2007, Cepe, p. 9. Copyright 2007 por Editorial Cepe.

Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea académica, se cuestiona el motivo o el propósito por el que la lleva a cabo. Cuanto mayor sea el interés, la utilidad, la importancia, en definitiva, el *valor* que el estudiante le otorgue a la tarea, mayor será su implicación en la misma. En paralelo a la relevancia conferida a la actividad, el estudiante se plantea si es capaz de llevarla a cabo, si dispone de los recursos personales para abordarla de manera exitosa. Es decir, no basta con tener razones de peso para encaminarse a la realización de una tarea, es preciso también tener la *expectativa* de que uno mismo es lo suficientemente competente como para conducirse hacia su consecución. El tercer pilar de la motivación engloba la respuesta *afectiva* del estudiante. Efectivamente, una vez que el estudiante se implica en la tarea, valora los sentimientos y emociones que esta le produce. Si el estudiante se siente tranquilo, seguro, confiado, se mostrará con el ánimo suficiente para completar la actividad de forma exitosa. Si, por el contrario, la realización de la tarea le genera ansiedad, tensión o malhumor existen altas probabilidades de que la abandone prematuramente (véase tabla 1).

Tabla 1

Variables que integran cada uno de los componentes de la motivación académica. Adaptado de "La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención", por M. C. González, 1997, Eunsa, p. 19. Copyright 1997 por Ediciones Universidad de Navarra, S. A.

COMPONENTE	VARIABLES INTEGRANTES	
VALOR	Valor otorgado a la tarea	
	Metas de logro	
EXPECTATIVA	Creencias autorreferidas	Autoconcepto
		Creencias de control
AFECTIVO	Reacciones emocionales ante la tarea	
	Evaluación de uno mismo en términos de autovalía	

Ciertamente, todos en alguna ocasión hemos realizado actividades o tareas a la que les conferíamos poco o ningún valor, o para las que no nos veíamos excesivamente capacitados y que nos generaban cierto nivel de ansiedad. Sin embargo, el compromiso real con cualquier actividad que nos propongamos requiere un cierto balance positivo entre estos tres componentes. Dificilmente un estudiante se encontrará motivado para aprender si las tareas no le resultan interesantes o importantes en absoluto, si no se considera capaz de llevarlas a cabo, si cree que la obtención de buenos resultados escapa a su control o si estima que se va a sentir denodadamente mal al realizarlas.

Habida cuenta de la centralidad de estos tres factores en el proceso motivacional, a lo largo de este capítulo trataremos de analizar en mayor profundidad cada uno de ellos.

1.2. El componente de valor de la motivación

1.2.1. Valor otorgado a las tareas

El componente motivacional de valor integra los motivos, las razones y los propósitos en virtud de los cuales el individuo decide implicarse en una determinada actividad (Valle et al., 2010), aspectos estrechamente relacionados con la motivación de logro.

A lo largo del pasado siglo, diferentes autores han tratado de determinar las causas de la motivación de logro en el ser humano. Entre los pioneros en esta labor se encuentra Henry Murray, quien en 1938 señaló que uno de los principales motivos que inducen a las personas a actuar es el de logro, considerado como la tendencia a esforzarse para alcanzar un estándar difícil y superar los obstáculos por uno mismo (Huertas, 1997). Para H. Murray, la motivación de logro constituye una necesidad, un impulso instintivo que impele al individuo a la acción.

Desde un planteamiento más cognitivista, a partir de los años 50 proliferaron una serie de teorías que abundaban en que la motivación de logro deriva de las expectativas del individuo y el valor que este le otorga a sus resultados. Entre estos modelos expectativa-valor, podemos citar las aportaciones de Atkinson (1957, 1964), quien desarrolló una teoría de la motivación de logro según la cual este es el resultado de un balance entre los motivos (buscar el éxito o evitar el fracaso), la probabilidad o expectativa de éxito y el valor de incentivo (i.e., las consecuencias afectivas que se derivarían de obtener el éxito -orgullo, satisfacción ante lo realizado- o de no lograrlo -vergüenza y humillación-). La combinación de estos tres factores determinaría la dirección, intensidad y calidad del comportamiento de logro. En su modelo, Atkinson asume que el valor de incentivo es inversamente proporcional a la probabilidad de éxito, de tal manera que si esta es alta (e.g., la tarea a realizar es fácil), el valor de incentivo será bajo (ya que el éxito no entraña ninguna dificultad y, por ende, su consecución no tiene ningún valor para la persona); y a la inversa, si la expectativa de éxito es baja (la tarea es difícil), su valor aumenta. Ello explicaría por qué los estudiantes movidos por el incentivo del éxito (orgullo) se implican en tareas complejas aún a riesgo de fracasar mientras que aquellos cuyo aliciente es evitar el fracaso (no sentir vergüenza propia) optan por tareas sencillas en las que su éxito no se ve amenazado (Covington, 2000). Dada la relación inversa entre probabilidad de éxito y valor de incentivo, Atkinson (1964) predice que la motivación de logro será máxima cuando las tareas presenten un nivel intermedio de dificultad.

Complementando la propuesta de Atkinson, Feather (1982) introduce el término “valor de la tarea”, precisando que la importancia atribuida a una tarea específica deriva de las creencias generales en relación a lo que el individuo estima como personal y socialmente deseable. Así, por ejemplo, el

que un estudiante valore como importante obtener una buena calificación en Matemáticas se verá determinado por su expectativa en relación a cuán orgullosos se sentirán sus padres o su profesor por este hecho, así como por las creencias del propio educando sobre la importancia de ser un buen estudiante. En este modelo, el valor de la tarea se erigiría en el equivalente funcional al valor de incentivo del que hablaba Atkinson y, junto a la expectativa de éxito, determinaría las conductas de logro (elección, persistencia, rendimiento) del individuo (Pintrich y Schunk, 2006). Sin embargo, a diferencia Atkinson, Feather (1988) encontró que las expectativas de éxito correlacionan positivamente con el valor otorgado a la tarea.

En la actualidad, el modelo que suscita gran parte de la investigación teórica y empírica en relación al logro académico es el propuesto por Eccles y colaboradores (Eccles, 1983, 1987, 1993; Eccles et al., 1983; Wigfield y Eccles, 1992, 2000). Al igual que postulaban Atkinson y Feather, en este modelo las expectativas (en este caso, de éxito académico) y el valor percibido de la tarea, conforman los dos predictores más potentes de la conducta de logro de los estudiantes. En relación a este último, se recalca su carácter subjetivo, en tanto que son las creencias y percepciones del propio estudiante las que le otorgan valor a una determinada tarea o actividad. En términos coloquiales, Eccles y sus colegas (Eccles, 1983; Eccles, Wigfield y Schiefele, 1998) señalan que el valor subjetivo de la tarea vendrá definido por la forma en la que el estudiante responde a la cuestión "*¿por qué debería hacer yo esta tarea?*". Las posibles respuestas ilustrarán la importancia, el interés, la utilidad o el coste que la tarea representa para él. Veamos más detenidamente cada uno de estos cuatro componentes ya clásicos en el estudio del valor de la tarea.

La *importancia* o *valor otorgado* (también denominado de logro o de consecución) se refiere a la relevancia que para un estudiante adquiere hacer bien una tarea: "*¿es importante para mí hacerla bien?*". Wigfield y Eccles (1992) señalan que el grado de importancia concedida a una tarea depende en gran medida del autoconcepto y la motivación implícita del individuo. Con respecto al primero, estos autores sostienen que le concedemos especial relevancia a aquellas tareas que entendemos vinculadas a nuestra autoimagen. Por ejemplo, un estudiante que otorgue una gran importancia a su autoconcepto académico estimará que las tareas académicas tienen más valor que ninguna otra actividad (física, social, etc.). Análogamente, nuestra motivación implícita

también condiciona el grado de importancia concedida a una tarea. Por ejemplo, las personas con alta necesidad de logro valorarán más aquellas tareas que impliquen la consecución de un resultado deseado (ser un buen estudiante, destacar en el deporte, etc.). Otras personas con mayor necesidad de afiliación social, en cambio, estimarán como más valiosas actividades que promuevan las relaciones interpersonales.

En otras ocasiones realizamos tareas o actividades que no estimamos excesivamente importantes en términos objetivos, pero sí lo son para nosotros por su elevado *interés* o *valor intrínseco*. Son actividades que llevamos a cabo simplemente por el placer, el disfrute o la satisfacción que nos reporta su realización, con independencia de que tengan o no importancia o utilidad en sí mismas. La pregunta que un estudiante podría formularse para determinar si una tarea presenta un elevado interés para él sería: "*¿me gusta?*". Por su incuestionable poder hedónico, las actividades que nos suponen un elevado interés intrínseco favorecen nuestra implicación, persistencia y competencia (Pintrich, 2000a; Wigfield y Eccles, 1992), con los consiguientes réditos en cuestión de rendimiento y productividad.

Sin embargo, en nuestro día a día son escasas las actividades que realizamos por verdadero interés. Al contrario, un buen número de tareas que llevamos a cabo nos resultan monótonas, tediosas e incluso desagradables. Sin embargo, las realizamos porque percibimos en ellas un alto *valor de utilidad* ("*¿esta actividad es útil para mí?*", "*¿me sirve para algo?*"), esto es, constituyen un medio que nos catapulta hacia la consecución de determinadas metas deseadas, ya sean académicas o sociales. Por ejemplo, una estudiante de estadística podría apuntarse a clases particulares, no porque le guste esta materia (interés), sino por su utilidad de cara a superarla. Asimismo, un estudiante que aborrece el deporte podría optar por formar parte del equipo universitario de fútbol con el fin de integrarse socialmente y cultivar amistades. Así pues, este componente de valor integraría las motivaciones más extrínsecas e instrumentales del compromiso con la tarea (Valle et al., 2002).

Evidentemente, cuando una persona se plantea llevar a cabo una tarea sopesa los pros (me gusta, es muy útil, es importante) y los contras (me va a suponer mucho esfuerzo, me va a generar mucha ansiedad). Eccles y

colaboradores (Eccles, et al., 1983; Wigfield y Eccles, 1992) utilizan el término *valor de coste* para referirse precisamente a todos los aspectos negativos que el individuo percibe a la hora de afrontar una tarea. Esos aspectos negativos, como acabamos de señalar, aluden fundamentalmente a la cantidad de esfuerzo que la persona estima como necesaria para ejecutar la tarea, así como las reacciones emocionales negativas que se anticipan (ansiedad ante los exámenes, temor a suspender, etc.) ante su realización. Así, un estudiante que curse muchas materias, al acercarse los exámenes de mayo puede contemplar la posibilidad de dejar algunas para la siguiente convocatoria con el fin de tener más tiempo para prepararlas. Si el coste (tener que estudiar muchas horas al día durante varias semanas, ansiedad ante la posibilidad de suspender alguna materia) es mayor que el beneficio (disponer de todo el verano exento de exigencias académicas), probablemente se decante por esa opción. Si, por el contrario, el estudiante considera que las pérdidas derivadas de su falta de implicación en la tarea (en este caso, dejar algunas materias para la convocatoria de julio) son mayores que los costes, podría optar por involucrarse en la misma con el objetivo de evitar pérdidas mayores (como, por ejemplo, tener que renunciar a un empleo estival).

En suma, las personas le otorgamos un valor a una determinada tarea analizando cuán importante, interesante, útil y costosa nos resulta la realización de la misma. Cuanto más importantes, interesantes y/o útiles, y menos costosas juzguen las tareas académicas los estudiantes, más sólidas serán sus razones para implicarse con las mismas y, por consiguiente, más claras y firmes serán sus metas de estudio.

1.2.2. Razones y metas académicas

En la naturaleza del ser humano se encuentra la necesidad de marcarse unas metas que proporcionen dirección y propósito a nuestras vidas, de trazar una hoja de ruta que permita saber en todo momento dónde se está y adónde se quiere llegar. Entre otras aportaciones, las metas contribuyen decisivamente a organizar, regular, orientar y justificar nuestra conducta; a configurar nuestro autoconcepto; o a proporcionar valencia afectiva (positiva o negativa) a nuestras vidas (Sanz de Acedo, Ugarte, Lumbreras y Sanz de Acedo, 2006).

Si asumimos, por tanto, que nuestro comportamiento es propositivo, intencional y se orienta hacia la consecución de ciertas metas (Pintrich y Schunk, 2006), conocer las razones y los propósitos de nuestros estudiantes cuando afrontan las tareas académicas se antoja una de las claves de cara a favorecer su motivación para el aprendizaje. Esos propósitos, no siempre explícitos o conscientes, permitirían explicar, entre otros aspectos, por qué algunos estudiantes se conforman con un aprobado mientras otros se esfuerzan por sacar la máxima calificación posible en una materia, o por qué ciertos estudiantes participan activamente en las clases al tiempo que otros tratan de pasar lo más desapercibido posible. Ahondar en estas razones es, precisamente, el cometido de las teorías de metas de logro (Elliot et al., 1999; Meece et al., 2006; Midgley et al., 2001), las cuales podríamos considerar como *"representaciones cognitivas de lo que los individuos están intentando hacer o de lo que quieren conseguir... y simbolizan la orientación que muestra el individuo hacia la tarea o situación, su objetivo o propósito de logro"* (Pintrich, Conley y Kempler, 2003, p. 321). De acuerdo con ello, el tipo de meta académica que cada estudiante persiga va a dirigir y regular su comportamiento en favor de la consecución de un determinado logro deseado (Valle, Núñez, et al., 2009).

Aunque las razones que impulsan a los estudiantes a implicarse en su aprendizaje pueden ser múltiples, clásicamente las teorías de metas académicas han diferenciado dos grandes tipologías. Autores pioneros en este campo como Dweck y Elliot (1983), Nicholls (1984) o Ames (1984) señalan que algunos estudiantes se orientan hacia la comprensión y el dominio del material de estudio para, de esta manera, desarrollar su propia competencia. En cambio, otros estudiantes, más que por incrementar su propia capacidad, se encuentran preocupados por demostrarla ante los demás. La literatura contempla diferentes denominaciones para estas dos grandes orientaciones a metas académicas. Así, las primeras han sido caracterizadas como metas de aprendizaje, metas de dominio o metas centradas en la tarea, mientras las segundas han recibido la consideración de metas de rendimiento, metas ego-centradas o metas centradas en la capacidad (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988; Dweck y Elliot, 1983; Maehr y Midgley, 1991; Nicholls, 1984). La mayoría de investigadores coinciden en que existe suficientemente solapamiento conceptual entre estos términos como para catalogarlos como

un mismo constructo (Pintrich y Schunk, 2006), si bien, como veremos más adelante, un reciente meta-análisis efectuado por Hulleman, Schragger, Bodman y Harackiewicz (2010) siembra algunas dudas al respecto. En el presente capítulo se emplearán los términos "aprendizaje" y "rendimiento" para aludir respectivamente a estas orientaciones.

Este marco bidimensional de las metas académicas fue posteriormente ampliado por otras investigaciones (véase, por ejemplo, Elliot, 1997; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot et al., 1999; Middleton y Midgley, 1997; E. M. Skaalvik, 1997; Wolters, Yu y Pintrich, 1996), al considerar que dentro de las metas de rendimiento existiría una tendencia de aproximación y otra de evitación. En efecto, estos trabajos postulan que, de entre aquellos estudiantes orientados al rendimiento, hay algunos que se afanan por aparentar ser competentes frente a sus compañeros y/o el profesor, mientras otros centran sus esfuerzos en evitar parecer incompetentes. De acuerdo con ello, plantean un modelo tricotómico conformado por tres orientaciones a meta independientes: metas de aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento.

Más recientemente, se ha contemplado la posibilidad de que toda conducta motivada pueda estar dirigida por contingencias positivas o negativas (Valle, Rodríguez, et al., 2009). En consecuencia, las tendencias de aproximación y evitación pueden determinar la dirección de una meta, guiando al individuo hacia resultados o estados potencialmente positivos o deseados, en el primer caso, o alejándolo de resultados o estados potencialmente negativos o indeseados, en el segundo (Elliot y Church, 1997). Basándose en esta premisa, algunos autores (véase, por ejemplo, Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b) extienden la diferenciación entre tendencias de aproximación y de evitación a las metas de aprendizaje, al entender que algunos estudiantes muestran una elevada preocupación por evitar no aprender o no dominar los contenidos. Se propone, de este modo, un modelo 2x2 de metas académicas: dos orientaciones (aprendizaje *versus* rendimiento) y dos direcciones de la meta (aproximación *versus* evitación).

La tabla 2 muestra la evolución que han experimentado las teorías de metas de logro desde sus inicios hasta el momento presente.

Tabla 2

Evolución de la teoría de las metas de logro. Adaptado de "Academic goals: Historical and conceptual perspectives and educational implications", por A. Valle, S. Rodríguez, et al., 2009, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), p. 1076.

ENFOQUE BIDIMENSIONAL (Dweck, 1986; Nicholls, 1984): Metas de aprendizaje versus metas de rendimiento.

ENFOQUE TRIDIMENSIONAL (Elliot, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Middleton y Midgeley, 1997; Skaalvik, 1997): Metas de aprendizaje, metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento.

MODELO 2X2 (Elliot, 1999, Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b): Diferenciación entre orientación de metas (aprendizaje versus rendimiento) y dirección de la meta (aproximación versus evitación).

Puesto que la preferencia por unos u otros motivos conlleva aparejado un determinado patrón de comportamientos y resultados (Valle, Núñez, et al., 2009), a continuación analizamos más pormenorizadamente las características e implicaciones de las metas de aprendizaje y de rendimiento, en sus dos vertientes, de aproximación y de evitación.

Metas de aprendizaje

A lo largo de la trayectoria académica, quien más o quien menos se habrá topado con algún estudiante que mostraba grandes deseos de ampliar sus conocimientos, de comprender el por qué de las cosas, de esforzarse por mejorar sus capacidades y habilidades, en suma, ávidos por aprender. Este es precisamente el perfil de los estudiantes con *metas de aproximación al aprendizaje* (véase tabla 2). Son personas que se muestran realmente interesadas en las actividades o tareas de aprendizaje, por lo que, en su afán por alcanzar la excelencia, se esfuerzan y persisten ante cualquier dificultad hasta lograr un completo dominio de las mismas (Valle, Rodríguez, et al., 2009).

La mayoría de trabajos empíricos constatan los beneficios que esta orientación a metas conlleva para el estudiante, tanto a nivel cognitivo como motivacional. A nivel cognitivo, se ha evidenciado que los estudiantes que adoptan metas de aproximación al aprendizaje muestran elevados niveles de implicación en las tareas (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter y Elliot, 2000); persisten ante las dificultades (Grant y Dweck, 2003; Elliot y Dweck, 1988; Stipek y Kowalski, 1989; Wolters, 2004), utilizan estrategias metacognitivas y

de procesamiento profundo de la información (Archer, 1994; Braten y Olaussem, 2005; Elliot et al., 1999; Elliot y McGregor, 2001; Greene y Miller, 1996; Middleton y Midgley, 1997; Pintrich, 2000b; Valle et al., 2003; Wolters, 2004), autorregulan su aprendizaje (Ames, 1992b; Dweck y Leggett, 1988; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992), tienden a atribuir sus resultados a causas internas modificables como el esfuerzo (Nicholls, 1984; Pintrich y Schunk, 2006) y suelen recurrir a estrategias adaptativas de afrontamiento del estrés como la reevaluación positiva o la planificación (Cabanach, Rodríguez, Valle, Piñeiro y Millán, 2007).

A nivel motivacional, este tipo de metas académicas ha sido relacionado positivamente con la autoeficacia (Dweck y Legett, 1988; Middleton y Midgley, 1997; Pintrich y García, 1991), el interés y el valor de la tarea (Ames, 1992b; Harackiewicz et al., 2000; Midgley et al., 1998; Pintrich y De Groot, 1990; Wolters, 2004; Wolters et al., 1996), la autodeterminación (Elliot et al., 1999), la búsqueda de ayuda (R. S. Newman, 1998) o el bienestar emocional (Middleton y Midgley, 1997).

Mayores controversias suscita la relación positiva entre las metas de aproximación al aprendizaje y el rendimiento académico, en tanto en cuanto un amplio cuerpo de investigaciones (véase, por ejemplo, Barron y Harackiewicz, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 2001; Elliot et al., 1999; Harackiewicz et al., 2000; McWhaw y Abrami, 2001; R. Miller, Greene, Montalvo, Ravindran y Nicholls, 1996; Pintrich, 2000b; E. M. Skaalvik, 1997) no ha hallado una vinculación consistente al respecto, aunque algunos trabajos, sí (Valle et al., 2008; Wolters et al., 1996).

Frente a este patrón, ampliamente analizado por las investigaciones sobre motivación de logro, en los últimos años algunos autores como Elliot (1999, 2005) o Pintrich (2000a, 2000b) sostienen que esa búsqueda del dominio del material a aprender puede llevar a algunos estudiantes a temer no lograr este objetivo, esto es, a esforzarse por evitar no aprender o no comprender las tareas académicas (véase tabla 3). La preocupación de estos estudiantes orientados a *metas de evitación del aprendizaje* se centra, pues, en no perder las habilidades y capacidades previamente adquiridas ("*no hacerlo peor de lo que lo hice en el pasado*"), lo que les lleva a tratar por todos los medios de no olvidar lo previamente aprendido o a no dejar una tarea

incompleta (Elliot, 2005). Por lo tanto, estos estudiantes se toman a sí mismos o a la tarea como estándares de referencia para juzgar su actuación (Pintrich, 2000a). Aquellos estudiantes excesivamente perfeccionistas, tremendamente exigentes consigo mismos, o quienes están convencidos de que tienen una muy mala memoria son firmes candidatos a adoptar este tipo de metas.

Por su reciente desarrollo como constructo independiente, todavía no existe suficiente investigación que avale empíricamente las implicaciones cognitivas, motivacionales y de rendimiento de las metas de evitación del aprendizaje. No obstante, cabe esperar que ese temor a evitar no aprender que caracteriza a este patrón de metas implique consecuencias no tan óptimas como en el supuesto de la vertiente de aproximación (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001). Por ejemplo, parece que este tipo de meta correlaciona negativamente con la autodeterminación (Elliot et al., 1999).

Tabla 3

Metas de aprendizaje, en sus vertientes de aproximación y de evitación. Adaptado de "An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research", por P. R. Pintrich, 2000a, Contemporary Educational Psychology, 25(1), p. 100. Copyright 2000 por Academic Press.

ORIENTACIÓN GENERAL	ESTADO DE APROXIMACIÓN	ESTADO DE EVITACIÓN
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en dominar la tarea, en lograr el aprendizaje y la comprensión. ▪ Utilización de criterios de automejora, progreso, comprensión profunda de la tarea. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en evitar los errores de comprensión, evitar no lograr aprender o no dominar la tarea. ▪ Utilización de criterios como no hacer la tarea mal, no cometer errores, no equivocarse.

Si bien, como ya se ha señalado, la mayoría de estudios conciben las metas de aprendizaje, tanto en su vertiente de aproximación como de evitación, como constructos unívocos, a tenor del reciente meta-análisis efectuado por Hulleman et al. (2010), cada denominación propuesta para las metas de aprendizaje (de dominio, centradas en la tarea, etc.) aporta ciertos matices que permiten determinar la existencia de diferentes componentes en ambas tendencias (véase tablas 4 y 5). En lo que respecta a las metas de aproximación al aprendizaje, cinco factores caracterizarían este patrón: interés, curiosidad, tarea, mejora, desarrollo del potencial y reto. La vertiente

de evitación, por su parte, compartiría algunos de estos componentes (tarea, mejora, desarrollo del potencial), pero incorporaría la dimensión afecto negativo, derivada del miedo a no lograr dominar los contenidos de aprendizaje. Por lo tanto, esta caracterización permite apreciar las diferencias y similitudes entre ambas vertientes de orientación al aprendizaje.

Tabla 4

Componentes de las metas de aproximación al aprendizaje. Adaptado de "A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?", por C. S. Hulleman et al., 2010, Psychological Bulletin, 136(3), p. 427. Copyright 2010 por American Psychological Association.

COMPONENTE	DENOMINACIÓN DE LOS AUTORES	DEFINICIÓN	ÍTEM A MODO DE EJEMPLO
INTERÉS	Curiosidad/Motivación intrínseca (Lepper, Corpus e Iyengar, 2005)	Motivación basada en el interés y la curiosidad	<i>"Leo cosas porque estoy interesado en la asignatura"</i>
	Orientación al dominio (Midgley et al., 1998; Bong, 2001)	Desarrollar la competencia	<i>"Hago mi trabajo porque estoy interesado en él"</i>
	Orientación a la tarea (Duda y Nicholls, 1992)	Adquirir conocimiento y comprensión o mejorar las propias habilidades	<i>"Me siento satisfecho cuando aprendo algo interesante"</i>
CURIOSIDAD	Curiosidad/Motivación intrínseca (Lepper et al., 2005)	Motivación basada en el interés y la curiosidad	<i>"Trabajo realmente duro porque en verdad deseo aprender cosas nuevas"</i>
	Orientación al dominio (Midgley et al., 1998)	Desarrollar la competencia	<i>"Una razón importante por la cual hago mis deberes es porque quiero aprender nuevas cosas"</i>
	Aproximación al dominio (Elliot y Church, 1997)	Desarrollar la competencia	<i>"Prefiero las asignaturas que estimulan mi curiosidad, incluso aunque sean difíciles de aprender"</i>
TAREA	Aproximación al dominio (Barron y Harackiewicz, 2001)	Dominar la tarea en sí misma	<i>"Es importante para mí comprender cómo se usa la nueva técnica"</i>
MEJORA	Intrapersonal (Elliot, 1999)	Desarrollar la competencia	<i>"Espero lograr un amplio y profundo conocimiento de psicología cuando estoy trabajando en clase"</i>
	Aprendizaje (Grant y Dweck, 2003)	Esfuerzo activo por lograr el desarrollo y crecimiento de la competencia, o la mejora de la capacidad personal	<i>"Me esfuerzo constantemente por aprender y mejorar"</i>
DESARROLLO DEL POTENCIAL	Aproximación al dominio (Elliot y McGregor, 2001)	Esforzarse por lograr el máximo potencial individual	<i>"Quiero aprender tanto como sea posible en mis clases"</i>
RETO	Orientación a la tarea (E. M. Skaalvik, 1997)	Focalizarse en el aprendizaje y la comprensión	<i>"En clase de matemáticas, me encanta trabajar duro para resolver problemas"</i>
	Desafío de dominio (Grant y Dweck, 2003)	Deseo de dominar los retos	<i>"Es importante para mí sentir que el curso resulta un reto"</i>

	Orientación a metas intrínsecas (Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1993)	Participar en las tareas por desafío, curiosidad y dominio	<i>"En una clase como esta prefiero tareas que me supongan un desafío, así puedo aprender cosas nuevas"</i>
	Orientación a metas de aprendizaje (VandeWalle, 1997)	Desarrollo del yo adquiriendo nuevas habilidades, dominando nuevas situaciones y mejorando la competencia personal	<i>"Estoy dispuesto a elegir tareas desafiantes que me permitan aprender mucho"</i>
	Motivación intrínseca hacia el reto (Lepper et al., 2005)	Preferencia por taras académicas desafiantes	<i>"Me encanta trabajar duro porque constituye un reto"</i>

Tabla 5

Componentes de las metas de evitación del aprendizaje. Adaptado de "A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?", por C. S. Hulleman et al., 2010, Psychological Bulletin, 136(3), p. 428. Copyright 2010 por American Psychological Association.

COMPONENTE	DENOMINACIÓN DE LOS AUTORES	DEFINICIÓN	ÍTEM A MODO DE EJEMPLO
TAREA	Evitación del dominio (Elliot y Murayama, 2008)	Focalizarse en la evitación de la incompetencia en relación a la tarea	<i>"Me esfuerzo por evitar una comprensión incompleta del material"</i>
MEJORA	Evitación del dominio (Baranik, Barron y Finney, 2007)	Focalizarse en evitar la incompetencia intrapersonal	<i>"En el trabajo, me centro en no hacerlo peor de lo que lo hice en el pasado"</i>
DESARROLLO DEL POTENCIAL	Evitación del dominio (Cury, Elliot, Da Fonseca y Moller, 2006)	El criterio de rendimiento se compara con estándares personales; o evitar ser incapaz de lograr el máximo potencial individual en una tarea	<i>"Mi meta este semestre es evitar aprender menos de lo que puedo ser capaz"</i> <i>"Es importante para mí no hacerlo por debajo de mis posibilidades"</i>
AFECTO NEGATIVO	Evitación del dominio (Elliot y McGregor, 2001)	Evitación de la incompetencia intrapersonal/en relación a la tarea	<i>"Me preocupa que no pueda aprender todo lo que podría en clase"</i>

Metas de rendimiento

Frente a estos estudiantes focalizados en aprender y mejorar o, cuanto menos, mantener sus capacidades, existe un extenso número de aprendices eminentemente preocupados por la imagen que proyectan en sus compañeros o en los docentes. Para algunos de ellos, esta preocupación constituye un acicate para demostrar que se es mejor que los demás y, en consecuencia, asignan un amplio elenco de recursos personales a la consecución de juicios positivos sobre su competencia (Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz,

1996). Son estudiantes orientados a *metas de aproximación al rendimiento* (véase tabla 6).

Para otros, en cambio, la inquietud que les genera la imagen que los demás se forjarán de ellos les impulsa a lo contrario: tratar por todos los medios de evitar juicios desfavorables de otros sobre su competencia académica. Con el fin de "disfrazar" sus supuestas debilidades y proteger su valía personal, estos estudiantes orientados a *metas de evitación del rendimiento* (véase tabla 5) recurren a diferentes estrategias como la evitación del esfuerzo, la anticipación de malos resultados o la auto-acusación manifiesta de falta de habilidad (Bouffard, Boisvert, Vezeau y Laroiche, 1995; Pintrich, 1999; S. Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005). Algunas de estas estrategias, como veremos en los siguientes capítulos, son frecuentemente utilizadas por *self-handicappers* y pesimistas defensivos. Por tanto, a diferencia de lo que ocurre con las metas de aprendizaje, los estudiantes que persiguen metas de rendimiento toman la actuación de los compañeros como criterio de referencia para juzgar su éxito o su fracaso (Meece et al., 2006).

Tabla 6

Metas de rendimiento, en sus vertientes de aproximación y de evitación. Adaptado de "An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research", por P. R. Pintrich, 2000a, Contemporary Educational Psychology, 25(1), p. 100. Copyright 2000 por Academic Press.

ORIENTACIÓN GENERAL	ESTADO DE APROXIMACIÓN	ESTADO DE EVITACIÓN
RENDIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en sentirse superior, superar a los demás, ser el más listo, ser el mejor en una tarea en comparación a otros. ▪ Utilización de criterios normativos tales como conseguir las mejores notas lo más altas posibles, ser el mejor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, metas de <auto-realce del ego>, metas de habilidad relativa). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centrarse en evitar la inferioridad, no sentirse estúpido o idiota en comparación con otros. ▪ Utilización de criterios normativos para evitar tener las peores notas, ser el peor de la clase (metas de orientación a la ejecución, metas de implicación del ego, orientación a la autoderrota del ego).

El ya citado meta-análisis efectuado por Hulleman et al. (2010) aporta una comprensión más clara y precisa de las metas de rendimiento, en tanto en cuanto nos permite determinar conceptualmente los componentes que integran las vertientes de aproximación y evitación de este patrón de metas académicas (véase tablas 7 y 8). De esta manera, tomando en consideración la caracterización que sobre ellas realizan diversos autores, Hulleman y colaboradores operativizan tres componentes integrantes de las metas de aproximación al rendimiento: de apariencia, normativo y evaluativo. La dimensión apariencia refleja la tendencia del estudiante a demostrar su capacidad y afirmar su autovalía ante los demás, independientemente del rendimiento de estos. El componente normativo, en cambio, ilustra la preferencia por encontrar estándares objetivos que supongan una referencia para que el estudiante pueda juzgar si ha rendido mejor que los demás o no (por ejemplo, obtener la calificación más alta en un examen o ganar un juego). Finalmente, el componente evaluativo muestra el deseo del estudiante de que su capacidad sea juzgada como superior a la de sus compañeros, por lo que implícitamente alude a la necesidad de que sea una figura con potestad (un profesor, un entrenador, otro estudiante) la que lleve a cabo ese juicio.

En lo que respecta a la tendencia de evitación de las metas de rendimiento, esta estaría integrada por los tres componentes anteriores, a los que se sumaría, como en el caso de las metas de evitación del aprendizaje, la dimensión afecto negativo. Esta última reflejaría la preocupación o el miedo del estudiante a rendir peor que sus compañeros y, en consecuencia, a parecer menos capaz que ellos.

Tabla 7

Componentes de las metas de aproximación al rendimiento. Adaptado de "A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?", por C. S. Hulleman et al., 2010, Psychological Bulletin, 136(3), p. 425. Copyright 2010 por American Psychological Association.

COMPONENTE	DENOMINACIÓN DE LOS AUTORES	DEFINICIÓN	ÍTEM A MODO DE EJEMPLO
APARIENCIA	Aproximación a la apariencia (Urdan y Mestas, 2006)	Aparentar capacidad o competencia frente a los demás	"A veces quiero comparar mis calificaciones porque algunas personas se quedan impactadas, diciendo cosas como: <¡ostras! ¿has sacado esta nota? No sabía que eras capaz de sacar este tipo de notas>"
	Ego-orientación (Midgley, Arunkumar y	Demostrar competencia	"Me encantan las tareas académicas que me

	Urdan, 1996)		<i>permiten demostrar cuán inteligente soy"</i>
	Orientación ego/social (Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985)	Mostrar capacidad	<i>"Me siento un triunfador si le demuestro a la gente que soy inteligente"</i>
	Orientación a la demostración de la meta (VandeWalle, 1997)	Deseo de demostrar la competencia propia y obtener juicios favorables al respecto	<i>"Es importante que los demás sepan que soy un buen estudiante"</i>
	Capacidad (Butler, 1992)	Querer que los demás piensen que eres inteligente	<i>*No operativizado</i>
	Confirmación de la capacidad (Grant y Dweck, 2003)	Buscar confirmar la capacidad propia	<i>"Es importante para mí validar que soy inteligente"</i>
NORMATIVO	Aproximación a la competición (Urdan y Mestas, 2006)	Querer hacerlo mejor que los demás	<i>"Es importante para mí ser el mejor o estar entre los primeros de la clase"</i>
	Resultados normativos (Grant y Dweck, 2003)	Querer rendir mejor que los demás	<i>"En las materias que curso, trato de hacerlo mejor que los demás"</i>
	Aproximación al rendimiento (Elliot y McGregor, 2001)	La meta de rendir mejor que los demás	<i>"Mi meta en esta clase es hacerlo mejor que los demás"</i>
	Orientación al ego (Duda y Nicholls, 1992)	*No definido	<i>"Me siento realmente un triunfador cuando obtengo la mejor nota en el examen"</i>
	Auto-engrandecimiento (E. M. Skaalvik, 1997)	Mostrar capacidades superiores	<i>"En la escuela trato de obtener mejores puntuaciones que los demás estudiantes"</i>
EVALUATIVO	Ego-orientación (Midgley et al., 1996)	Mostrar competencia en relación a los demás	<i>"Me gusta demostrarle a mi profesor que soy más inteligente que los otros niños"</i>
	Aproximación al rendimiento (Elliot y Church, 1997)	Centrarse en la demostración de competencia en relación a los demás	<i>"Trato de demostrar mi capacidad en relación a los demás en esta clase"</i>
	Orientación a la demostración del rendimiento (Brett y VandeWall, 1999)	Mostrar y validar la adecuación de la competencia propia buscando evaluaciones favorables	<i>"Me gusta demostrar que puedo rendir mejor que mis compañeros"</i>

Tabla 8

Componentes de las metas de evitación del rendimiento. Adaptado de "A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?", por C. S. Hulleman et al., 2010, Psychological Bulletin, 136(3), p. 426. Copyright 2010 por American Psychological Association.

COMPONENTE	DENOMINACIÓN DE LOS AUTORES	DEFINICIÓN	ÍTEM A MODO DE EJEMPLO
APARIENCIA	Evitación de la apariencia (Urdañ y Mestas, 2006)	Evitar parecer incompetente	<i>"No quiero parecer el niño más estúpido de la clase y que todo el mundo parezca que me supera"</i>
	Evitación del rendimiento (Elliot y Church, 1997)	Evitar hacerlo peor que los demás	<i>"Me da miedo que si le hago al profesor una pregunta <estúpida> piense que no soy muy inteligente"</i>
	Orientación ego/social (Nicholls et al., 1985)	Demostrar capacidad	<i>"Me siento un triunfador si no hago nada estúpido"</i>
	Orientación al autorrechazo (E. M. Skaalvik, 1997)	Evitar parecer estúpido o, más ampliamente, evitar ser evaluado negativamente por los demás	<i>"En la escuela es importante para mí evitar parecer estúpido"</i>
	Evitación del rendimiento (VandeWalle, 1997)	Evitar el rechazo de la competencia propia y los juicios negativos de los demás	<i>"Sería mejor hacer un trabajo sobre un tema que me resulte familiar, así evitaría hacerlo mal"</i>
NORMATIVO	Evitación de la competición (Urdañ y Mestas, 2006)	Querer evitar hacerlo peor que los demás	<i>"No quiero hacerlo mal, es como mi dignidad, básicamente"</i>
	Evitación del rendimiento (Elliot y McGregor, 2001)	Evitar hacerlo peor que los demás	<i>"Mi meta en este trimestre es evitar hacerlo peor que otros estudiantes"</i>
EVALUATIVO	Evitación del rendimiento (Midgley et al., 1998)	Evitar demostrar falta de capacidad (en comparación con los demás)	<i>"La razón por la que hago los deberes de matemáticas es que mi profesor no piense que sé menos que los demás"</i>
AFECTO NEGATIVO	Evitación del rendimiento (Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 2001)	Evitar hacerlo peor que los demás	<i>"Mi miedo a rendir poco es lo que me motiva en esta clase"</i>

Si bien a priori es deseable que nuestros educandos muestren un alto interés intrínseco por las tareas de aprendizaje y se muevan por el afán de perfeccionarse como estudiantes, catalogar a las metas de aprendizaje como "buenas" y a las de rendimiento como "malas" constituye un análisis demasiado simplista e impreciso de la realidad académica. En este sentido, Hayamizu y Weiner (1991) defienden la idea de que las metas de rendimiento no son necesariamente repudiadas. En la misma línea, Pintrich (2000b)

postula la posibilidad de que en determinadas situaciones y bajo ciertas condiciones este patrón de metas no sea desadaptativo en términos motivacionales, afectivos, de uso de estrategias y de rendimiento. La clave radica en distinguir entre las tendencias de aproximación y evitación del rendimiento.

En efecto, es esta última la que parece estar asociada a un patrón de reducción del esfuerzo y de la persistencia en las tareas (Bouffard et al., 1995), procesamiento superficial de la información (Elliot et al., 1999; Pintrich y García, 1991), bajo interés, motivación intrínseca y valor otorgado a las tareas (Elliot, 1997; E. M. Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996), baja utilización de estrategias de autorregulación (Middleton y Midgley, 1997), creencias motivacionales disfuncionales (Middleton y Midgley, 1997; E. M. Skaalvik, 1997; Urdan y Schoenfelder, 2006), ansiedad (Elliot y McGregor, 1999; Middleton y Midgley, 1997; E. M. Skaalvik, 1997) y vulnerabilidad del estrés fruto de una escasa utilización de estrategias de afrontamiento activo (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007), todo lo cual deriva en un pobre rendimiento académico, especialmente en la etapa universitaria (Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001; E. M. Skaalvik, 1997).

Por el contrario, la orientación a metas de aproximación al rendimiento parece relacionarse positivamente con el interés, la motivación intrínseca y el valor de la tarea (E. M. Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996), la utilización de estrategias cognitivas (Pintrich, 2000b; Wolters et al., 1996), la autoeficacia (E. M. Skaalvik, 1997; Wolters et al., 1996), la persistencia y el rendimiento, fundamentalmente en la etapa universitaria (Church, Elliot y Gable, 2001; Elliot y Church, 1997; Elliot y McGregor, 1999, 2001; Elliot et al., 1999; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Trash, 2002; Harackiewicz et al., 2000). Tanto es así que en algunos trabajos esta orientación a meta aparece más estrechamente vinculada al rendimiento y al logro que las metas de aprendizaje, las cuales se asocian en mayor medida al interés intrínseco por las tareas (Harackiewicz et al., 2000).

A tenor de estas consideraciones, y siguiendo a Valle, Rodríguez, et al. (2009), podríamos afirmar que las tendencias de aproximación y evitación del rendimiento muestran entre sí un patrón más divergente de resultados que el que se obtiene al comparar las metas de aproximación al rendimiento y al

aprendizaje. No obstante, como apuntan algunos trabajos (Middleton, Kaplan y Midgley, 2004; Kaplan y Maehr, 2007), uno de los posibles problemas de las metas de aproximación al rendimiento estriba en que ciertas experiencias académicas negativas pueden rebajar las creencias autorreferidas del estudiante (autoestima, creencias de capacidad, etc.) y, por ende, acabar derivando en la adopción de metas de evitación (Valle et al., 2008). Por lo tanto, si bien las metas de aproximación al rendimiento se erigen, por lo común, en importantes "baluartes" frente al fracaso (Rothbaum, Morling y Rusk, 2009), *"el fracaso repetido, que inequívocamente significa incompetencia, (...) sin lugar a dudas podría provocar una orientación hacia la evitación del rendimiento"* (Elliot y Harackiewicz, 1996, pp. 472-473). A modo de recapitulación, la tabla 9 muestra las principales diferencias entre los dos tipos de metas académicas analizados, con sus respectivas tendencias de aproximación y evitación.

Tabla 9

Algunas diferencias entre los estudiantes que adoptan distintos tipos de metas académicas. Adaptado de "Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión", por R. G. Cabanach, A. Valle, S., et al., 2007, Cepe, p. 44. Copyright 2007 por Editorial Cepe.

	METAS APROXIMACIÓN APRENDIZAJE	METAS EVITACIÓN APRENDIZAJE	METAS APROXIMACIÓN RENDIMIENTO	METAS EVITACIÓN RENDIMIENTO
PRINCIPAL PREOCUPACIÓN DEL ESTUDIANTE	"Aprender"	"Evitar no aprender"	"Ser el mejor"	"No ser el peor"
¿CÓMO PERCIBEN LAS TAREAS?	"A ver si la domino" (reto)	"A ver si la sigo dominando como antes" (amenaza)	"A ver si soy el mejor" (reto)	"Qué desastre si me sale mal" (amenaza)
LAS TAREAS DIFÍCILES SON VISTAS COMO...	Una oportunidad para aprender	Una amenaza	Una oportunidad para destacar	Una amenaza
LOS ERRORES SON...	Algo natural, parte del proceso de aprendizaje	Un fracaso, una prueba de pérdida de capacidad	Un fracaso, una prueba de falta de capacidad	Un fracaso, una prueba de falta de capacidad
SU PERSISTENCIA EN LAS TAREAS ES...	Alta	Alta	Alta	Baja
¿SE ESFUERZAN?	Si, se esfuerzan por aprender	Sí, se esfuerzan por no olvidar lo que saben	Utilizan el esfuerzo	Evitan el esfuerzo
¿CÓMO EVALÚAN SU PROPIA	Criterios autorreferidos de	Criterios autorreferidos de	Se comparan con los demás:	Se comparan con los demás: "no

ACTUACIÓN?	éxito: "ampliar conocimientos, comprender mejor el material..."	éxito: "no hacerlo peor de lo que lo hice en el pasado..."	"sacar las mejores notas, ser el mejor de la clase..."	sacar las peores notas, no ser el peor de la clase..."
-------------------	---	--	--	--

También guiadas por razones de evitación, aunque con escasa difusión por el momento, conviene precisar que algunos trabajos han refrendado empíricamente la existencia de un tercer tipo de metas, independientes y más desadaptativas que las metas de aprendizaje y de rendimiento (Seifert y O'Keefe, 2001): las metas de evitación del trabajo, también conocidas como metas de alienación académica (Pintrich, 2000a). Los estudiantes orientados hacia este tipo de metas se caracterizan por un rechazo sistemático al trabajo académico. Probablemente, por mor de su concepción del mismo como carente de significado, por no sentirse autoeficaces o por el miedo a fracasar o a ser objeto de reprobación social, los estudiantes orientados a la evitación del trabajo huyen de toda tarea que entrañe un desafío, no se implican y no se esfuerzan, o lo hacen mínimamente (Seifert y O'Keefe, 2001).

¿Una o múltiples metas?

Aunque a efectos didácticos hemos caracterizado las metas de aprendizaje y de rendimiento de forma aislada, resulta más aproximada la consideración del aula como una realidad educativa compleja en la que los estudiantes, más que orientados hacia un único tipo de metas de logro, en su mayoría tienden a optar por varias metas simultáneamente o a priorizar unas sobre otras en función de la tarea o situación concreta a la que se enfrentan. Como sostiene Dweck (2001): *"casi todas las situaciones escolares presentan la oportunidad para perseguir diferentes metas de manera simultánea y muchas situaciones podrían incluso requerir que los estudiantes persigan varias metas al mismo tiempo"* (p. 219).

Parece razonable considerar que un estudiante que pretenda dominar los contenidos y tareas de aprendizaje y mejorar sus competencias académicas quiera, al mismo tiempo, obtener un buen rendimiento de su trabajo. Asimismo, en determinadas situaciones del contexto académico, como en el caso de tareas poco estimulantes o cuando el tiempo para realizar un aprendizaje comprensivo del material es escaso, la adopción de un patrón de rendimiento puede resultar más adaptativo que uno de aprendizaje.

Pensemos, como nos proponen Paris, Byrne y Paris (2001) en el caso de un estudiante que está completando una tarea de matemáticas y ve cómo varios de sus compañeros la concluyen rápidamente. Si este estudiante se encuentra con dificultades para resolver la tarea, puede atribuir este hecho a su falta de capacidad, lo que le podría llevar a abandonar su pretensión de resolverla con éxito (meta de aprendizaje). En su lugar, podría optar por copiar la respuesta para vender la imagen de que ha completado la tarea con prontitud y, en consecuencia, de que es un estudiante muy competente (meta de aproximación al rendimiento). Este ejemplo ilustra los beneficios potenciales que a nivel académico y emocional puede representar la adopción simultánea de varias metas en situaciones de logro concretas, tal y como evidencia ampliamente la investigación (Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Daniels et al., 2008; Pintrich, 2000b; S. Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2003, 2010; Valle, Núñez, et al., 2009; Wentzel, 2000).

Además, de acuerdo con Harackiewicz et al. (2000), cada tipo de meta se asocia a un indicador de éxito (las metas de aprendizaje, al interés y las de rendimiento, a las calificaciones), pero no al otro, lo que parece avalar la tesis de que aquel estudiante que logre conjugar ambas orientaciones será el que obtenga los resultados de aprendizaje más beneficiosos (alto interés y alto rendimiento). Por tanto, es preciso determinar cómo y cuándo combinar estos dos tipos de metas académicas.

A este respecto, algunos autores plantean la idea de que la gestión eficaz de múltiples metas requiere una alineación entre las mismas. Como señala Ford (1992), puede ser bueno tener múltiples metas, pero es preciso que estén coordinadas entre sí, de tal manera que la búsqueda de una meta no dificulte la consecución de otras. En esta línea, Riediger y Freund (2004) desarrollan los conceptos de interferencia y facilitación entre metas. La interferencia entre metas se produce cuando, bien a causa de la insuficiencia de recursos, bien por el empleo de estrategias inadecuadas, la búsqueda de una meta disminuye la probabilidad de éxito en el logro de otra. Por ejemplo, la prescripción de entregar una determinada tarea en una fecha próxima puede torpedear la pretensión de un estudiante de hacer un trabajo más elaborado. Por el contrario, hay ocasiones en que el progreso hacia una meta favorece la consecución de otra. Es entonces cuando hablamos de facilitación entre metas. A modo ilustrativo, aprender inglés (meta de dominio) nos puede

facilitar el acceso al mercado de trabajo o una mejora en nuestras condiciones laborales. De acuerdo con Riediger y Freund, cuanto más facilitadoras resultan entre sí nuestras metas, mayor grado de implicación mostraremos en las conductas de logro.

De cara a favorecer la coordinación entre metas académicas, Barron y Harackiewicz (2000, 2001) sugieren cuatro posibilidades. Una primera opción sería que metas de aprendizaje y de rendimiento tengan efectos aditivos, esto es, que ambas influyan positivamente sobre determinados resultados, pero de forma independiente. Desde esta perspectiva, apoyada por algunos trabajos (véase, por ejemplo, Meece y Holt, 1993; Pintrich y García, 1991; Wolters et al., 1996), el patrón motivacional más adaptativo sería el que combina altas metas de aprendizaje y bajas metas de rendimiento. Otra posibilidad sería que ambos tipos de metas interactúen entre sí. Sería el caso, por ejemplo, de los estudiantes que adoptan altas metas de aprendizaje y altas metas de rendimiento, interacción que resultaría beneficiosa en términos de motivación, autoeficacia, uso de estrategias cognitivas, autorregulación, aprendizaje y rendimiento (Bouffard et al., 1995; Luo, Paris, Hogan y Luo, 2011; M. N. Rodríguez, 2010; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle et al., 2010; Valle, Núñez, et al., 2009). La tercera opción alude a la posibilidad de que se den efectos especializados, de tal manera que cada tipo de meta produzca determinados resultados. Por ejemplo, que las metas de aprendizaje predigan el interés y las de rendimiento, las calificaciones. Finalmente, cabe la posibilidad de que se produzcan efectos selectivos, en virtud de los cuales el estudiante opta por un determinado patrón de logro en función de la situación concreta a la que se enfrenta. Este sería el caso, por ejemplo, de un estudiante que persigue metas de aprendizaje en tareas de lectura de textos, pero recurre a metas de aproximación al rendimiento cuando prepara un examen (Harackiewicz et al., 2002).

La conjugación de metas de aprendizaje y metas de rendimiento no solo resulta funcional desde el punto de vista del rendimiento académico, sino que favorece también el desarrollo de habilidades de autorregulación (S. Rodríguez, 1999), puesto que, en función de las razones personales y las demandas contextuales específicas, el estudiante debe utilizar estratégicamente ambas orientaciones a meta, tanto en su vertiente de aproximación como de evitación. En efecto, como evidencia el trabajo de Cabanach et al. (1999), son

precisamente los estudiantes que persiguen múltiples metas los que parecen mostrar mejores niveles de adaptación a las demandas específicas del contexto académico (e.g., estilo de enseñanza, sistema de evaluación). La clave para que este patrón motivacional resulte beneficioso radica, en consecuencia, en la capacidad del estudiante para decidir en qué situaciones o tareas académicas debe esforzarse por dominar el material de aprendizaje y en cuáles es preferible primar el rendimiento.

Por otro lado, y en consonancia con la perspectiva de múltiples metas, en la actualidad existe plena consciencia de que los estudiantes no solo actúan por motivos de orden académico, sino que concurren también en un amplio ramillete de razones de índole social. De acuerdo con De la Fuente (2002), podemos conceptualizar estas metas sociales como representaciones cognitivas relativas a la consecución de objetivos sociales, fundamentalmente vinculados a la búsqueda de la aceptación y el respeto de los iguales, así como del sentido de pertenencia (Dowson y McInerney, 2001; Farmer, Vispoel y Maehr, 1991; McInerney, Roche, McInerney y Marsh, 1997; Meece y Holt, 1993; Schneider, Ackerman y Kanfer, 1996). La importancia que adquieren estas metas más sociales no es baladí, de hecho algunos estudios sugieren que comportamientos prosociales como la cooperación, la obediencia o la predisposición a compartir se retroalimentan con otras metas de índole más académica para, conjuntamente, favorecer el rendimiento de los estudiantes (Wentzel, 1998, 2001; Wentzel y Wigfield, 1998). Por tanto, una caracterización más precisa de las conductas de logro de los estudiantes exigiría considerar tanto las metas más propiamente académicas como las de corte social: *"la adaptación a la escuela requiere la persecución de metas múltiples y generalmente complementarias, tanto sociales como académicas"* (Wentzel, 2001, p. 273).

En definitiva, nuestra comprensión del por qué de la conducta motivada del estudiante precisa superar reduccionismos que abunden en la mera dicotomía metas de aprendizaje *versus* metas de evitación. Como sugiere Pintrich (2003), *"la investigación futura sobre metas de logro necesita ir más allá de la diferenciación simplista entre metas de aprendizaje (buenas) vs. metas de rendimiento (malas) y considerar las múltiples metas, los múltiples resultados y los múltiples caminos para aprender y rendir en múltiples contextos"* (p. 676). Así pues, en aras de superar los problemas de motivación

de nuestros estudiantes, es preciso que el profesorado sea plenamente consciente de que no existe una única respuesta que sea mejor o la correcta, esto es, un único patrón de meta universalmente adaptativo. Al contrario, debe contemplar el principio de "equifinalidad" (Ford, 1992), basado en la idea de que existen múltiples caminos o trayectorias motivacionales que pueden llevar a la misma meta (Barron y Harackiewicz, 2001; Pintrich, 2000c; Shah y Kruglanski, 2000). En la medida en que los docentes logren adaptar su praxis instruccional a los múltiples itinerarios motivacionales de los estudiantes, se estará dando un primer e importante paso hacia la promoción de su motivación académica.

1.3. El componente de expectativa de la motivación

Una vez que el estudiante tiene claro el por qué se implica en una determinada tarea académica, la siguiente cuestión que se plantea a la hora de decidir si finalmente la lleva a cabo es: "*¿me siento capaz de abordarla con éxito?*". Su respuesta vendrá delimitada por sus creencias autorreferidas, fundamentalmente ligadas a su autoconcepto así como a sus expectativas de control sobre la situación.

1.3.1. Autopercepciones y creencias sobre uno mismo

De entre todas las cogniciones y afectos que el individuo construye y desarrolla en su día a día sobresalen aquellas que hacen alusión a uno mismo. En efecto, la mayor parte de nuestros pensamientos y preocupaciones cotidianas se encuentran ego-orientadas. Así, el tener una idea clara respecto a quiénes somos y quiénes queremos ser, cómo nos sentimos con nosotros mismos o si seremos capaces de alcanzar nuestras metas constituyen inquietudes ampliamente recurrentes a las que el ser humano trata de dar respuesta casi desde su nacimiento. Sin ningún género de dudas, las cogniciones y creencias autorreferidas conforman, pues, un poderoso acicate motivacional a la hora de regular y explicar la conducta.

Comportamientos tan cotidianos como afiliarse a un equipo de fútbol, contemplarse a uno mismo detenidamente ante el espejo mientras se prueba un vestido o afanarse por intentar resultar atractivo/a a otra persona no tendrían razón de ser sin que previamente el individuo se formase una imagen clara de sí mismo (autoconcepto), estimase la importancia que para sí tiene

dicha imagen (autoestima) o creyese firmemente en sus capacidades para lograr un estándar deseado (autoeficacia).

1.3.1.1. Autoconcepto y autoestima

«¡Pero basta ya de mí! Hablemos de ti... ¿Qué piensas de mí?».

Edward I. Koch
Alcalde de Nueva York, entrevista, 1987

El célebre aforismo griego "*Conócete a ti mismo*" ilustra bien a las claras la preocupación que desde tiempos inmemoriales ha asolado al ser humano por hallar una comprensión precisa y detallada de sí mismo (quién y cómo soy) así como de la razón de su existencia (quién aspiro a ser). El autoconcepto, término que designa el conjunto organizado de percepciones y creencias que una persona mantiene con respecto a sí misma (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) se erige, por consiguiente, en uno de los tópicos que ha suscitado y suscita un mayor interés y atención en el campo de la Psicología.

Entre las funciones más importante que se le asignan al autoconcepto se encontraría la de actuar como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991). En efecto, el conjunto organizado de cogniciones autorreferidas que conforman el autoconcepto nos proporciona información detallada no solo respecto a quiénes somos en la actualidad (atributos personales, características físicas, capacidades, preferencias, identidad profesional y social, etc.), sino también en lo que concierne a nuestros *possible selves* (Cross y Markus, 1994; Markus y Nurius, 1986), es decir, a lo que nos gustaría o consideraríamos que podríamos o deberíamos llegar a ser en el futuro (metas, aspiraciones, estándares que deseamos lograr o evitar) (González y Tourón, 1992; Valle et al., 2002). Estos *possible selves*, que representan nuestro yo ideal, actúan como nexo de unión entre nuestro pasado y nuestro futuro y, por consiguiente, entre nuestros motivos (intereses, deseos, objetivos, etc.) y nuestra conducta (González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997). A través de ellos, el autoconcepto dirige e incentiva nuestro comportamiento presente orientándolo hacia lo que deseamos llegar a ser (Markus y Ruvolo, 1989).

Así pues, desde el punto de vista motivacional, la discrepancia entre nuestro yo presente y nuestro yo ideal cumple dos funciones fundamentales (González y Tourón, 1992): (a) supone un vigoroso incentivo para nuestra conducta, en tanto en cuanto la consecución de estándares autorreferidos plenamente deseados nos impulsa a movilizar un conjunto de acciones encaminadas a modificar nuestro presente para acercarlo a nuestro futuro ideal; y (b) nos proporciona un criterio de referencia para evaluar e interpretar la visión que tenemos de nosotros mismos aquí y ahora. Los *possible selves*, por tanto, alimentan nuestras creencias de autoeficacia y de control sobre la propia conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985).

El afán por regular nuestra conducta con el fin de mantener yoes presentes positivos y alcanzar yoes futuros deseados, así como para intentar cambiar yoes presentes negativos y evitar yoes futuros temidos, nos indica que el autoconcepto es mucho más que una mera estructura que contiene la representación del conocimiento que tenemos de nosotros mismos. En este sentido, Markus y colaboradores (Cross y Markus, 1994; Markus, 1977, 1983; Markus, Smith y Moreland, 1985; Markus y Nurius, 1986; Nurius, 1989) conciben el autoconcepto en términos de autoesquemas cognitivos que son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información que el individuo extrae tanto de sus experiencias personales como del *feedback* proporcionado por otros significativos (González-Pienda et al., 1997; Valle et al., 2002), y nos proporcionan un marco de referencia para procesar activamente -interpretar, almacenar, utilizar- información acerca de nosotros mismos (motivaciones, estados emocionales, habilidades, autoevaluaciones, etc.) (Baron y Byrne, 2005; González y Tourón, 1992). De acuerdo con ello, nuestro autoconocimiento es el resultado de un proceso inventivo, creativo y constructivo (Segal, 1988), ya que cada nueva información autorreferida se selecciona, interpreta y asimila sobre la base de los autoesquemas preexistentes, determinando el resultado de la conducta (González-Pienda et al., 1997).

El estudio del autoconcepto experimenta un importante punto de inflexión a partir de los años setenta del pasado siglo, cuando se abandona su conceptualización como entidad unidimensional. La idea, postulada por autores como Marsh y Shavelson (Marsh, 1986, 1990; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson et al., 1976), de que nuestro autoconcepto se halla

conformado por distintas dimensiones organizadas jerárquicamente goza en la actualidad de un amplio refrendo. De acuerdo con el modelo jerárquico y multidimensional propuesto por Shavelson et al. (1976) (véase figura 2), existiría un autoconcepto general integrado por un dominio académico (que incluiría las distintas materias del currículum académico del estudiante) y otro no académico. Este último se subdividiría, a su vez, en otras tres facetas: física, emocional y social. Cada una de ellas comprendería igualmente nuevas dimensiones más específicas hasta alcanzar un elevado nivel de concreción.

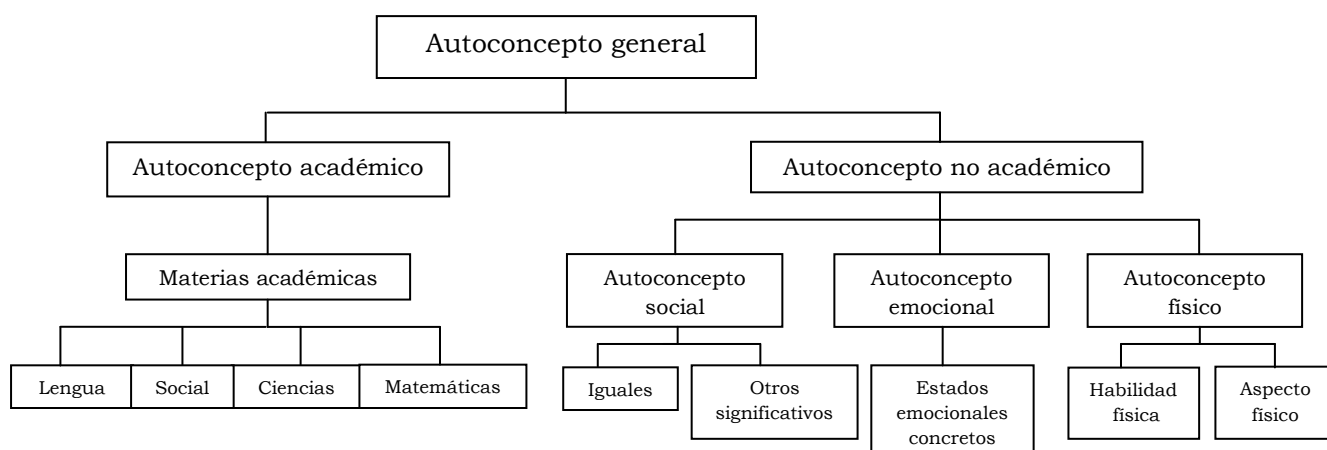


Figura 2. Modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto propuesto por Shavelson et al. (1976). Adaptado de "Self-concept: The interplay of theory and methods", por R. J. Shavelson y R. Bolus, 1982, *Journal of Educational Psychology*, 74(1), p. 4. Copyright 1981 por la American Psychological Association.

Esta propuesta constituye uno de los hitos más relevantes y significativos en el estudio del autoconcepto, siendo un referente para el posterior desarrollo de otros modelos multidimensionales (por ejemplo, los de Harter, 1982; Hattie, 1982; Pallas, Entwisle Alexander y Weinstein, 1990). Si bien en la actualidad no se discute la naturaleza jerárquica y multidimensional del autoconcepto (véase, por ejemplo, Byrne, 1996, Harter, 1988, 1999; Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Marsh, 2002; Marsh y Gouvernet, 1989; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller y Baumert, 2006), no obstante algunos de los postulados esgrimidos en el modelo de Shavelson et al. (1976) no han recibido suficiente confirmación empírica.

Por un lado, es ampliamente cuestionada la estructura de dicha jerarquía. Las dimensiones académica y física de nuestras percepciones y creencias autorreferidas han sido objeto de una prolífica investigación al respecto. En lo tocante a la estructura del autoconcepto académico, los

propios Marsh y Shavelson (1985) han puesto en tela de juicio el modelo inicial planteado, al constatar la existencia de dos autoconceptos académicos, verbal y matemático, relativamente independientes entre sí pero altamente relacionados con el autoconcepto académico general. Estos autores plantearon, en consecuencia, una estructura tridimensional de segundo orden (académico verbal, académico matemático y no académico) alternativa a la formulación bidimensional inicial (académico y no académico). Posteriores revisiones llevadas a cabo (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Marsh, 1990) confirman la existencia de dos autoconceptos académicos más generales (verbal y matemático) en los que se hallarían subsumidas las diferentes materias académicas. En este modelo, notablemente aceptado en la actualidad, algunas de las autoconcepciones en torno a las materias específicas (e.g., geografía, historia, biología, comercio/económicas) serían comunes a las facetas verbal y matemática.

Por lo que respecta al autoconcepto físico, desde finales de los años ochenta diversos trabajos han intentado evidenciar empíricamente la formulación planteada por Shavelson et al. (1976), según la cual nuestra autopercepción física es el resultado de las creencias que desarrollamos en torno a nuestra apariencia y nuestra habilidad física. La mayor parte de los modelos desarrollados desde entonces contienen estas dos dimensiones, si bien suelen incluir alguna otra. Las formulaciones planteadas divergen ostensiblemente, desde modelos que defienden la existencia de tres dimensiones hasta las que sostienen una estructura de cuatro y hasta de nueve sub-facetos físicas (para una revisión, véase Goñi, 2009).

Menos atención han recibido las dimensiones social y emocional del autoconcepto. De entre las investigaciones efectuadas en el plano social, existen importantes discrepancias respecto al criterio que determinaría la estructura de esta faceta. Un primer cuerpo de trabajos (e.g., Byrne y Shavelson, 1986, 1996; Markus y Wurf, 1987; Shavelson et al., 1976; Song y Hattie, 1984) defiende la tesis de que las creencias y percepciones respecto a nuestras habilidades sociales varían en función del contexto de interacción (relaciones con nuestros padres, hermanos, familia, con nuestros iguales del mismo y distinto sexo, con nuestros jefes, etc.). Por el contrario, otros autores sostienen que, a la hora de conformar nuestro autoconcepto social, nos basamos en la percepción que tenemos de nuestras competencias o

habilidades para mantener relaciones sociales satisfactorias, con independencia del contexto concreto de interacción en el que nos movamos (Goñi, 2009; Infante et al., 2002; Zorich y Reynolds, 1988). Dentro de cada uno de estos planteamientos, asimismo, no existe todavía un consenso respecto a la composición y el número de dimensiones que integrarían el autoconcepto social.

En relación a la cuarta y última dimensión del autoconcepto, que en el modelo inicial propuesto por Shavelson et al. (1976) recibía la denominación de emocional, los trabajos enfocados a determinar su composición factorial son todavía escasos. En estas investigaciones no solo se cuestiona la estructura de esta faceta, sino incluso su propia denominación: emocional, moral, ético-moral, personal, etc. Goñi y colaboradores (Goñi, 2009; Goñi y Fernández, 2007) abogan por la nomenclatura de autoconcepto personal, dado que esta dimensión alude a la imagen que cada individuo se forja de sí mismo en lo que respecta al desarrollo de su individualidad. Dentro del autoconcepto personal, estos autores avalan empíricamente la existencia de cuatro componentes: autoconcepto afectivo-emocional (percepción que la persona posee de sí misma como reguladora de sus emociones y afectos); autoconcepto ético/moral (autopercepción que tiene el individuo como persona honrada); autoconcepto de la autonomía (en qué medida la persona percibe que puede tomar con total libertad las decisiones concernientes a su propia vida); y autoconcepto de la autorrealización (cómo se percibe el individuo al evaluar la consecución de sus objetivos vitales).

Por otro lado, la estructura del autoconcepto se ve mediatizada por variables tales como la edad, el sexo, el nivel cultural o las exigencias laborales (Marsh, 1993a). En lo que respecta a la edad, por ejemplo, a medida que cumplimos años se van identificando nuevas dimensiones e, incluso, sustituyéndose por otras distintas (véase González-Pienda, 1996; Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994). Así, en el autoconcepto físico los estudios parecen refrendar un modelo tetradimensional (competencia deportiva, condición física, atractivo físico y fuerza) en adolescentes y adultos jóvenes (hasta 35 años) (Ruiz de Azúa, 2007), pero no en niños, adultos de mediana edad y personas mayores (Galvanovskis y Villar, 2000; Novo y Silva, 2003). Muy probablemente, en la infancia o en la vejez dimensiones como el

atractivo físico o la condición física no resulten tan centrales a la hora de determinar nuestra autoimagen física.

Además de la estructura, otro de los grandes focos de controversia en las investigaciones sobre el autoconcepto radica en su grado de estabilidad temporal. Tres son los planteamientos que se suscriben al respecto. Un primer enfoque aboga por la elevada estabilidad y resistencia al cambio de nuestras percepciones y creencias autorreferidas (Dusek y Flaherty, 1981; Lecky, 1961; Markus y Kunda, 1986). Otros estudios, por contra, subrayan que el autoconcepto es altamente susceptible al cambio (Ankerbrand, 1973; Craft y Hogan, 1985; Schunk, 1983), en función de las experiencias vitales desarrolladas. En un plano intermedio se situarían aquellos que sugieren que nuestras cogniciones autorreferidas tienden a la estabilidad, pero no constituyen una realidad inmutable e inmodificable.

En general, parece que el autoconcepto se hace progresivamente más estable con la edad, y tanto más cuanto más ascendemos en la jerarquía de nuestras autopercepciones (González y Tourón, 1992; Marsh, 1984; Rubin, 1978). Sin embargo, las experiencias vitales concretas pueden provocar alteraciones en aquellos dominios más específicos sobre los que el individuo no posee todavía autopercepciones firmemente establecidas. Esto implica, por ejemplo, que un fracaso en una asignatura en un momento puntual puede afectar a la dimensión específica del autoconcepto que representa esa asignatura, pero es poco probable que por sí misma modifique el autoconcepto general (González-Pienda et al., 1997). De esta manera, si un estudiante suspende en matemáticas, puede verse a sí mismo como “malo” en esa asignatura. Pero puede seguir percibiéndose como un buen estudiante si va bien en las demás materias.

El constructo *autoconcepto operativo* o *autoconcepto de trabajo* (Markus, Smith y Moreland, 1985) explicaría este hecho. Según este planteamiento, nuestro autoconocimiento es tan amplio que no es posible transferirlo en su totalidad a la conciencia en una situación concreta (Valle et al., 2002). Por ello, como apuntan González-Pienda et al. (1997), nuestro autoconcepto general estaría constituido por una serie de autoesquemas más centrales y, como tales, permanentemente accesibles y relativamente insensibles a experiencias concretas. Pero también estaría integrado por otro conjunto de

autoesquemas (autoconceptos de trabajo) que se activan únicamente por las características específicas de las circunstancias a las que el individuo debe hacer frente. Estas últimas autopercepciones sí serían susceptibles de sufrir alteraciones, sin afectar en gran medida al autoconcepto general, que permanece invariable.

Con el propósito de mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, el individuo activa una serie de procesos que le permiten filtrar la información que recibe del medio de manera que sea consistente con sus autoesquemas previos. Royce y Powell (1983) plantean que este proceso se llevaría a cabo mediante los mecanismos de asimilación y acomodación. Esto es, *asimilamos* o incorporamos la nueva información autorreferida cuando esta es acorde con la imagen que tenemos de nosotros mismos. En cambio, cuando resulta discrepante, ponemos en marcha una serie de estrategias o sesgos cognitivos (e.g., considerar como más importante la información coherente con nuestras percepciones y desechar o distorsionar la que no coincide con estas, buscar entornos que nos permitan confirmar lo que pensamos de nosotros mismos, recurrir a la autoafirmación, etc.) que tratan de modificar dicha información para adecuarla a la ya existente. Si esto se consigue, la nueva información es asimilada en nuestra estructura de cogniciones autorreferidas. Sin embargo, cuando el grado de discrepancia entre la nueva información y nuestros autoesquemas previos es muy elevado, entonces es necesario reestructurar el autoconcepto para lograr la *acomodación* de la información entrante.

De acuerdo con estos autores, ambos procesos –asimilación y acomodación– operan continuamente contribuyendo no solo a la estabilidad del autoconcepto, sino también a su desarrollo y consolidación. Apoyándose en este planteamiento, González-Pienda et al. (1997) resumen acertadamente el funcionamiento operativo del autoconcepto de la siguiente manera: *"la propia estructura organizativa y funcionamiento del autoconcepto son los responsables de que a la vez que la persona va cambiando (enriquece su autoconcepto a medida que va incorporando asimilativamente, y por acomodación, las nuevas experiencias) ello no represente ningún tipo de crisis personal (estabilidad emocional y cognitiva)"* (p. 280).

Uno de los constructos más frecuentemente vinculados al autoconcepto

es la autoestima. Sin embargo, la diferenciación conceptual entre ambos no está plenamente esclarecida. Así, en no pocas ocasiones autoestima y autoconcepto son utilizados indistintamente (Hoge, Smit y Crist, 1995; Maruyama, Rubin y Kingsbury, 1981), dándose incluso el caso de que, utilizando el mismo instrumento de medida, algunos trabajos encuadran sus resultados dentro del autoconcepto y otros en la autoestima (c.f., Marsh, 1993).

A pesar de estas discrepancias, diversos trabajos corroboran las diferencias, conceptuales y empíricas, entre autoestima y autoconcepto (véase, por ejemplo, Dutton y Brown, 1997; Hansford y Hattie, 1982; Marsh, 1986). En este sentido, un amplio cuerpo de investigadores es partidario de conceptualizar la autoestima como un componente del autoconcepto, aunque diferenciado de este. Desde este enfoque, la autoestima constituiría la dimensión valorativa o evaluativa de nuestras creencias autorreferidas (Coopersmith, 1967; González-Pienda et al., 1997; Leary, Tambor, Terdal y Downs, 1995; Marsh y Craven, 2006).

El individuo se analiza a sí mismo en diferentes facetas que valora como importantes (académica/laboral, social, física, etc.) y fruto de ello desarrolla un sentimiento autorreferido (cómo me siento conmigo mismo), esto es, una actitud global hacia sí mismo que puede oscilar entre lo muy positivo y lo muy negativo (Rosenberg, 1965). La valencia de dicho juicio, por tanto, reflejaría el grado en que la persona se quiere, se respeta y se siente competente, importante, valioso o satisfecho consigo mismo (Canto y Castro, 2004; Coopersmith, 1967; González y Tourón, 1992).

De esta manera, González-Pienda et al. (1997) (véase también Valle et al., 2002) sostienen la hipótesis de que el autoconcepto final del individuo sería el resultado de la interacción significativa entre su autoimagen (más o menos positiva) y su autoestima (más o menos importante para la persona) (véase figura 3).

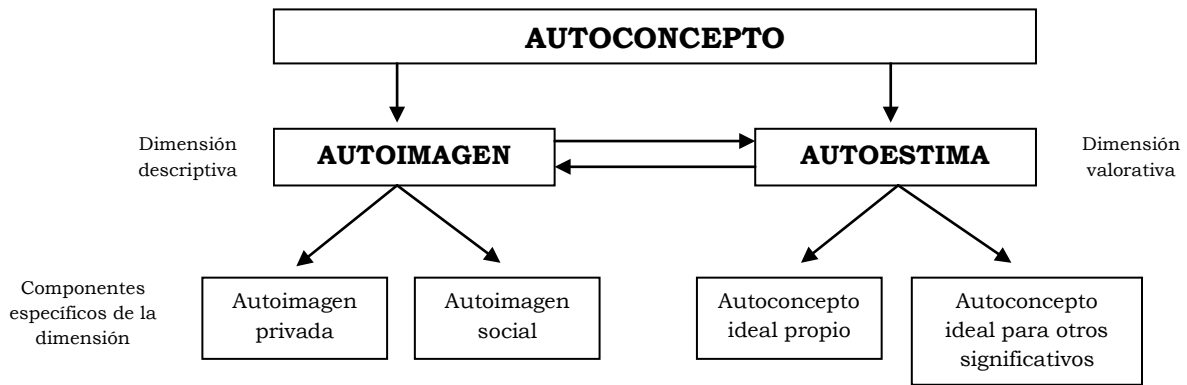


Figura 3. Relación entre autoconcepto y autoestima. Adaptado de "Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar", por J. A. González-Pienda et al., 1997, *Psicothema*, 9(2), p. 273.

En la medida en que, como proponen estos autores, nuestra autoestima se halla vinculada a nuestro autoconcepto ideal, tanto el propio (i.e., lo que me gustaría ser, porque tiene una gran importancia para mí), como el deseado por otros significativos (i.e., lo que los demás -padres, amigos, etc.- querrían que yo fuese, dado el gran valor que le otorgan), la imagen que cada persona se forja de sí misma va a depender fundamentalmente de los contenidos específicos de la vertiente valorativa. Así, nuestro autoconcepto será muy positivo si, valga la redundancia, nos describimos muy positivamente (autoimagen alta) y ello tiene un gran valor para nosotros. Por el contrario, será muy negativo si se produce cualquiera de estas dos condiciones: (a) cuando nuestras autodescripciones son malas (autoimagen baja) y, además, les concedamos una gran trascendencia; o (b), todavía más preocupante, cuando existe una gran discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, máxime si esta última coincide con la de otras personas significativas. Bajo esta segunda circunstancia, aun cuando nuestra autoimagen inicial no fuese negativa, la enorme diferencia respecto a lo que queremos ser, o lo que los demás quieren que seamos, puede subsumirnos en un estado de profunda ansiedad que derive en un autoconcepto realmente negativo y en un alarmante estado depresivo.

La importancia que este juicio autovalorativo adquiere para el individuo es ampliamente reseñada por autores tan reputados en el campo de la Psicología como James (1890), Maslow (1939) o Epstein (1985), quienes han catalogado la autoestima como una necesidad básica del ser humano. El psicólogo canadiense Nathaniel Branden (2012) afirma al respecto que, de

todos los juicios que hacemos a lo largo de nuestra vida, ninguno es tan relevante como el que realizamos sobre nosotros mismos, porque dicho juicio es el motor de nuestra existencia.

En general, las personas con alta autoestima se aceptan y se respetan tal y como son, con sus virtudes y sus defectos, y confían ampliamente en sus posibilidades de aprender, crecer, mejorar y superarse a sí mismos (Coopersmith, 1967; Rosenberg, 1965, 1979). En palabras de Rosenberg (1965), las personas con autoestima elevada consideran que son lo suficientemente buenas, lo que propicia que, en comparación con las personas de baja autoestima, informen de más experiencias positivas, se sientan más felices, muestren una mayor autoconfianza en sus interacciones sociales, manifiesten menos ansiedad ante situaciones estresantes, sean más eficaces a la hora de afrontar los problemas, muestren una mayor motivación de rendimiento, persistencia y esfuerzo ante los obstáculos, rindan mejor en situaciones de logro, tiendan a internalizar sus éxitos y atribuyan los fracasos tanto a causas internas controlables (falta de esfuerzo, empleo de estrategias inadecuadas) como a causas externas, o se vean menos afectados negativamente por experiencias de fracaso, olvidándolas rápidamente (Bandura, 1986; Burns, 1979; Coopersmith, 1967; Covington, 1983; Dodgson y Wood, 1998; Harter, 1986, Rosenberg, 1965, 1979; Schunk, 1989; Tashakkori, Thompson, Wade y Valente, 1990; Zimmerman, 1989).

Bonet (1990), apoyándose en Hamacheck (1971), identifica los siguientes aspectos como características distintivas en las personas con alta autoestima:

- Muestran firmes convicciones en una serie de valores y principios y son capaces de defenderlos aunque se enfrenten a una fuerte oposición colectiva, no dejándose manipular por esta. Sin embargo, poseen la suficiente confianza en sí mismos como para cambiar sus planteamientos si se evidencia que estos eran erróneos.
- No malgastan el tiempo rumiando mentalmente sucesos del pasado, ni tampoco se pierden en sueños irreales sobre lo que puede suceder en el futuro.
- Confían en sus juicios lo suficiente como para guiarse por ellos, y no les preocupa excesivamente si reciben críticas de otras personas por su

actuación.

- Muestran confianza en su capacidad para resolver los problemas y obstáculos de la vida cotidiana, sin dejarse amedrentar por posibles obstáculos o fracasos.
- Son sensibles a las necesidades de los demás individuos, respetan las normas de convivencia socialmente acordadas y no les cuesta reconocer que no tienen derecho a lucrarse a costa de otras personas.
- A pesar de que son conscientes de la existencia de diferencias interindividuales en habilidades concretas, prestigio profesional y estatus económico, se perciben exactamente al mismo nivel, ni superior ni inferior, que cualquier otro individuo.
- Se consideran personas interesantes y valiosas para otros.
- Disponen de los recursos suficientes para autoevaluarse y detectar en sí mismos la existencia de una pléyade de sentimientos y emociones de distinta valencia e intensidad, y están dispuestos a compartirlos con otras personas si lo estiman conveniente.
- Son capaces de disfrutar en una amplia y heterogénea gama de actividades y contextos como, por ejemplo, trabajar, jugar, holgazanear, estar con amigos, etc.

Por el contrario, las personas con baja autoestima suelen verse a sí mismas como individuos poco valiosos y con múltiples defectos (Rosenberg, 1965), mostrando elevados niveles de autorrechazo, insatisfacción y desprecio para consigo mismos (González y Tourón, 1992). Fruto de ese desprecio autorreferido, las personas con baja autoestima se sienten inferiores a los demás y, en consecuencia, muestran una actitud retraída y escasamente sociable, así como una gran preocupación por la imagen que los demás tendrán de ellas, siendo altamente vulnerables a la crítica. Además, no confían en sus capacidades, por lo que suelen mostrar un bajo nivel de aspiraciones. Por ello, tienden a estar más motivadas por evitar el fracaso que por conseguir el éxito, se rinden ante la mínima dificultad, suelen responsabilizarse en mayor medida de los fracasos que de los éxitos y a menudo optan por no implicarse en demasía en las tareas debido a su escasa autoconfianza en la consecución del éxito (González y Tourón, 1992; A. M. Jones y Buckingham, 2005; Oñate, 1995; Rosenberg, 1967). Es frecuente que esa autovaloración negativa se vea sustentada en creencias autorreferidas irracionales, que

propician una interpretación distorsionada y negativa de la información que procesamos sobre nosotros mismos o de la realidad que nos afecta. Siguiendo a Oñate (1995), entre las distorsiones cognitivas más características de las personas con baja autoestima se encontrarían las siguientes:

- Autocrítica desproporcionada, que alimenta los casi sempiternos sentimientos de insatisfacción con uno mismo que muestran este tipo de personas.
- Hipersensibilidad a la crítica: excesiva vulnerabilidad emocional frente a las opiniones de los demás, que les pueden ocasionar sentimientos de depresión, ansiedad, estrés o pérdida de autoconfianza.
- Inseguridad crónica en la toma de decisiones, debido a un miedo excesivo a equivocarse con las mismas.
- Deseo desmedido de complacer, satisfacer, agradar y lograr la aprobación de los demás. Esta distorsión suele propiciar que el individuo tenga dificultades para negarse a hacer lo que le pidan, por miedo a contrariar o a perder la buena opinión de los demás hacia ellas.
- Perfeccionismo: estas personas suelen mostrar un excesivo grado de autoexigencia, de hacerlo todo “a la perfección”. A menudo no están satisfechos con su actuación, lo que deviene en una profunda frustración.
- Culpabilidad neurótica: el individuo carga en exceso con la responsabilidad de un fracaso, exagera la magnitud de sus errores o se castiga indefinidamente por ellos.
- Hostilidad flotante: altas dosis de irritabilidad ante cualquier suceso, por insignificante que sea. Es frecuente que a las personas con baja autoestima todo les disguste o les decepcione.
- Tendencias depresivas: visión catastrofista de la realidad, especialmente de uno mismo, que suele cursar con una elevada apatía generalizada que trasciende a todos los órdenes de la vida.

En este punto, cabría preguntarse por qué algunas personas se quieren y se aceptan tal y como son y otras, no, y si nuestros sentimientos de autovalía experimentan cambios a lo largo del tiempo. En suma, nos interesa conocer cómo se forma nuestra autoestima y si es susceptible de sufrir alteraciones significativas.

Con respecto a la primera cuestión, la literatura ha identificado una serie de factores que determinarían el cómo se siente una persona respecto a sí misma (véase figura 4).

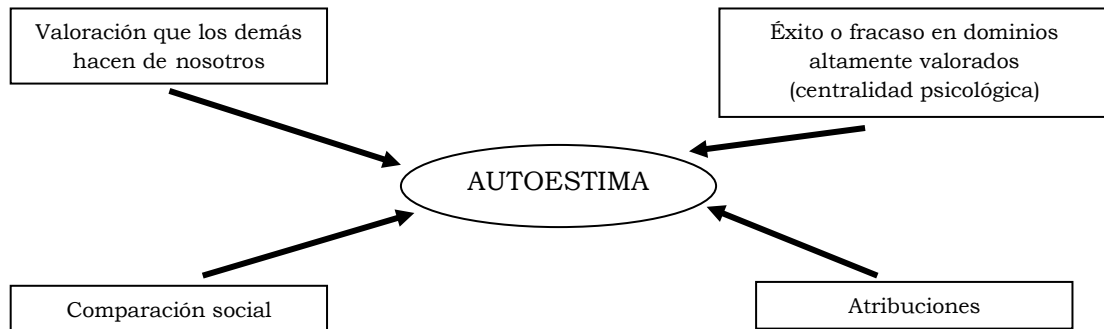


Figura 4. Fuentes de la autoestima

Entre las fuentes que afectan en mayor medida a la conformación de nuestra autoestima se encuentra, sin ningún género de dudas, la *valoración que los demás hacen de nosotros*. La postura interaccionista, con Cooley (1902) como máximo exponente, señala que este juicio constituye uno de los determinantes de mayor peso a la hora de forjar nuestra autoestima. En efecto, el desarrollo de la autoestima se ve sumamente condicionado por las interacciones sociales que el individuo establece a lo largo de su vida (Rosenberg, 1965). Cooley (1902) utiliza la metáfora del *yo espejo* para explicar que nuestras autovaloraciones están basadas en la forma en que los demás interaccionan con nosotros y, a su vez, nuestro *self* se refleja en la conducta de los otros. De acuerdo con este autor, el *feedback* proporcionado por otros significativos propicia que en nuestra mente surjan tres preguntas: *¿qué imagen muestro de mí a los demás?*; *¿qué pensarán las demás personas sobre mí?*; y, finalmente, *¿cómo me siento conmigo mismo a consecuencia de esta interacción?* Sentirnos valorados por los demás, por tanto, es crucial para la alta autoestima personal (González y Tourón, 1992).

Durante la infancia la heteroestimación constituye, por encima de cualquier otro, el factor más determinante para la conformación de la autoestima. Así, por ejemplo, Rosenberg (1965) observó que en los niños es fundamental sentir que son importantes para sus padres de cara a desarrollar una alta autoestima. Por contra, la indiferencia de los progenitores hacia sus hijos sería el factor que más incidiría a la hora de que estos mostrasen un

elevado autorrechazo. Sin embargo, a medida que el niño se integra en la escuela las valoraciones de los iguales van adquiriendo una importancia creciente (González y Tourón, 1992).

En paralelo a esa valoración que hacen otras personas significativas, el individuo también se compara con su grupo de referencia. Esto es, nos comparamos con el o los grupos a los que pertenecemos o deseamos pertenecer (Rosenberg, 1965) y, fruto de esa *comparación social*, desarrollamos un sentimiento autorreferido. Cartwright (1950) señala al respecto que "*los grupos a los que pertenece el individuo actúan como determinantes primarios de su autoestima. En buena medida, los sentimientos de valía personal dependen de la evaluación social de los grupos con los que se identifica esa persona. Los sentimientos de inutilidad o de odio hacia uno mismo son el resultado de formar parte de grupos desfavorecidos o marginales*" (p. 440).

En ello influyen sobremanera los estándares socialmente valorados en cada momento histórico. Por ejemplo, en la Edad Media cualidades como el honor o la valentía estaban muy bien consideradas. Hoy en día, el liderazgo, la capacidad emprendedora o la creatividad constituyen estándares de excelencia en función de los cuales el individuo se autoevalúa, lo que le conduce en último término a incrementar su autoestima en caso de situarse próximo a esos estándares o a disminuirla si no es así (Rosenberg, 1965).

Pero en la configuración de nuestra autoestima no solo influyen los estándares de excelencia socialmente establecidos. También ejercen un importante papel los *criterios autorreferidos de éxito y de fracaso*. William James (1890), uno de los pioneros en el estudio del autoconcepto, ya planteaba que en la génesis de la autoestima se hallan las autoevaluaciones en dominios altamente valorados por el individuo. Es decir, a la hora de querernos y aceptarnos no es tan importante el hecho de que tengamos éxitos o fracasos como que dichos resultados sean importantes para nosotros. Rosenberg (1965) fue el primer autor en constatar empíricamente las formulaciones de James. Efectivamente, se evidenció que las personas que mostraban un autoconcepto negativo solo experimentaban una baja autoestima cuando consideraban esas características autorreferidas verdaderamente importantes para ellos. Este mismo autor acuñó años más tarde el término *centralidad psicológica* (Rosenberg, 1979) para señalar que

dentro de nuestro autoconcepto existen una serie de aspectos que son más ego-importantes y, por ende, más críticos a la hora de incidir sobre nuestra autoestima.

En este sentido, a la hora de juzgarse, el individuo analiza su grado de competencia en dominios altamente autovalorados. La baja autoestima surgiría cuando existe una gran discrepancia entre nuestra competencia percibida (baja) y la importancia (alta) que a ello le otorgamos. De acuerdo con Harter (1987), la importancia que esta fuente interna adquiere para la conformación de nuestra autoestima se incrementa al superar la adolescencia. Esta autora, por ejemplo, encontró que en los estudiantes universitarios la discrepancia competencia/importancia constituye un mejor predictor de la autoestima que el apoyo social brindado por otras personas significativas.

En la misma línea, algunas investigaciones más recientes afirman que nuestra autoestima fluctúa en respuesta a los acontecimientos que tienen un valor de contingencia para nuestra percepción de autovalía personal (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003; Crocker, Sommers y Luhtanen, 2002; Crocker y Wolfe, 2001). Las contingencias de autovalía podrían definirse, por tanto, como *"la importancia relativa que tienen los distintos acontecimientos para la consideración que los individuos tienen de sí mismos"* (C. Rodríguez y Caño, 2012, p. 390). En consecuencia, el impacto de los éxitos y fracasos sobre la autoestima depende de si estos son contingentes a la percepción de autovalía (Crocker et al., 2002). De ser así, se incrementará la intensidad de nuestras reacciones emocionales ante los resultados obtenidos (Crocker, Brook, Niiya y Villacorta, 2006), lo que tiene mucho que ver con nuestras atribuciones ante los mismos. En efecto, las *atribuciones* constituyen otra fuente significativa para la elaboración de nuestra autovalía. Sin ánimo de profundizar en demasía en esta cuestión, pues será objeto de atención más adelante, cuando se analice el componente afectivo de la motivación, en términos generales, cuando el individuo se siente responsable de sus éxitos y de sus fracasos, su percepción de competencia y, por ende, su autoestima, se ven incrementadas, en el primer caso, y disminuidas, en el segundo.

Una vez analizada la cuestión relativa a los factores que contribuyen a desarrollar nuestra autoestima, retomamos el segundo interrogante planteado: ¿son susceptibles de cambio nuestros sentimientos de autovalía? o, por el

contrario ¿constituyen un rasgo estable de nuestra personalidad?

La consideración de la autoestima como rasgo o como estado es objeto de un profundo debate entre los investigadores (c.f., Robins y Trzesniewski, 2005). Algunos estudios sugieren que nuestra autoestima depende fundamentalmente de factores ambientales y situacionales. En consonancia con este planteamiento, Seligman (1993) señala que nuestros sentimientos de autovalía personal no son más que un epifenómeno del ambiente, de tal manera que todo *feedback* positivo incrementa nuestra autoestima y el *feedback* negativo, la rebaja.

Otros trabajos, sin embargo, sostienen la tesis de que nuestra autoestima es relativamente estable a lo largo del tiempo (Savin-Williams y Demo, 1984; Savin-Williams y Jaquish, 1981). En un meta-análisis efectuado en 2001, Judge y Bono concluyeron que, en comparación con los cinco grandes rasgos de la personalidad (neuroticismo, amabilidad, extraversión, responsabilidad y apertura a la experiencia), la autoestima es más fluctuante, pero es estable a lo largo del tiempo y adopta un patrón predictivo a lo largo del ciclo vital de las personas. En la misma línea se posicionan Robins y Trzesniewski (2005), quienes argumentan que *"la autoestima muestra una notable continuidad, dado el amplio abanico de experiencias que proliferan a lo largo de la vida. Al mismo tiempo, la autoestima evidencia cambios sistemáticos muy vinculados a las experiencias vitales propias de cada etapa vital"* (p. 161).

En efecto, en términos generales parece que nuestra autoestima global es relativamente alta durante la infancia, decrece al comienzo de la adolescencia y a lo largo de esta, se incrementa nuevamente al comienzo de la vida adulta y vuelve a decaer a partir de la adultez media hasta la vejez (Robins y Trzesniewski, 2005; Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003).

Dada la trascendencia que tiene para nosotros querernos y aceptarnos como somos, en principio cabría pensar que todas las personas estarán motivadas para incrementar su autoestima. Sin embargo, la evidencia parece mostrar que esto únicamente es así en las personas con alta autoestima. En cambio, entre las personas con baja autoestima parece predominar la tendencia a confirmar las bajas expectativas que tienen de sí mismas (González y Tourón, 1992). Así, autores como Rosenberg (1979) sugieren que

esta tendencia constituye un mecanismo de auto-protección de la autoestima, puesto que previene frente a los efectos aversivos que podrían conllevar los fracasos si se incrementasen sus expectativas personales. En los siguientes capítulos abordaremos esta cuestión pormenorizadamente, incidiendo en las causas y consecuencias de esta tendencia autoprotectora.

1.3.1.2. Creencias o percepciones de control

Tener una visión clara y precisa de lo que somos y de lo que queremos ser es una condición necesaria pero por sí misma insuficiente para la movilización de nuestros recursos personales en pos de nuestras metas. Necesitamos, además, percibir que la consecución de dichas metas depende únicamente de nosotros, esto es, hemos de percibir que tenemos el control sobre nuestra conducta y nuestros resultados.

En la literatura motivacional es indiscutible la importancia atribuida al control. En efecto, nuestro funcionamiento psicológico se ve favorecido cuando el entorno constituye un espacio predecible y controlable (Leary, 2004). Por contra, la falta de control ambiental produce en el individuo serios déficits cognitivos, motivacionales y afectivos (Seligman, 1975).

Circunscribiéndonos al plano académico, diversos trabajos corroboran la incidencia de la percepción de control, o control percibido, en la conducta futura del individuo y, más concretamente, en el afrontamiento adaptativo de estresores académicos como los exámenes (Doron, Stephan, Boiché y Le Scanff, 2009), en el aprendizaje (Bandura, 1993; Schunk y Zimmerman, 1994) o en el rendimiento (Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Shell y Husman, 2001; Stupnisky, Renaud, Daniels, Haynes y Perry, 2008; Stupnisky et al., 2007).

De acuerdo con Skinner, Wellborn y Connell (1990), el control percibido tiene una incidencia directa sobre la conducta motivada de los estudiantes: elevados sentimientos de control incrementarían el grado de compromiso e implicación del estudiante en las tareas académicas, así como su esfuerzo, persistencia y rendimiento. En consecuencia, aquellos estudiantes que muestran un elevado control percibido suelen optar por tareas desafiantes, se plantean metas más elevadas y concretas, autorregulan mejor su actuación (e.g., confeccionan planes más eficaces de acción y se afanan por llevarlos a cabo, persisten cuando surgen contratiempos o, por el contrario, adaptan sus

planificación a la situación contextual, etc.) y acostumbran a lograr un buen rendimiento (Bandura, 1989; Cabanach, Rodríguez, et al., 2007; Heckhausen, 1991; Kuhl, 1984; Schunk, 1990; Shell y Husman, 2001). Todo ello propicia la experimentación de emociones positivas tales como satisfacción, optimismo, interés o diversión (Skinner, 1995).

Por el contrario, la motivación académica se encuentra seriamente amenazada cuando el estudiante percibe un escaso control sobre las actividades de estudio. Estos estudiantes, por tanto, están fundamentalmente orientados a evitar parecer incompetentes ante los demás, lo que se traduce en un especial interés por seleccionar tareas, bien excesivamente fáciles, bien extremadamente complejas (Heckhausen, 1991). Por tanto, son estudiantes con bajas expectativas de éxito, que muy probablemente desistirán ante la mínima dificultad y mostrarán un bajo rendimiento. Su constante preocupación por no parecer incompetentes, asimismo, favorece la aparición de emociones negativas y estrés (Diener y Dweck, 1978; Mooney, Sherman y LoPresto, 1991; Skinner, 1995, 1996), factores que interferirían en su capacidad de concentración y de procesamiento (Kuhl, 1981; Skinner, 1995).

A pesar de la consistencia de estos hallazgos, resulta un tanto sorprendente la enorme heterogeneidad de constructos que la investigación vincula al control percibido, entre los que se encontrarían las atribuciones causales, la autoeficacia, las expectativas de resultado, el locus de control o la indefensión aprendida. En consecuencia, si realizamos un somero repaso por algunos de los principales modelos y enfoques teóricos que abordan el estudio de la percepción de control, observamos ciertas divergencias en la forma de definir y operativizar este tópico.

Por ejemplo, la *Teoría de la atribución causal*, propuesta por Heider (1958) y reformulada posteriormente por H. H. Kelley (1967) y por Weiner (1985), emplea el término *atribución causal* para referirse a la creencia del individuo respecto a las causas que han motivado un determinado comportamiento o un resultado. La *Teoría Social-Cognitiva* (Bandura, 1977a), por su parte, desarrolla los conceptos *autoeficacia* y *expectativas de resultado*. El primero alude a la percepción del individuo en relación a su capacidad para llevar a cabo una tarea o una conducta que se espera produzca un resultado deseado; las expectativas de resultado, sin embargo, hacen referencia a la

creencia en que una determinada conducta conlleva aparejada unos resultados concretos. La *Teoría del aprendizaje social* (Rotter, 1966) conceptualiza el control percibido como *locus de control*: grado en que una persona considera que un determinado resultado es contingente con su actuación o, por el contrario, depende de factores externos tales como el azar o la intervención de otras personas. Finalmente, la *Teoría de la indefensión aprendida* (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) se centra en el estudio de la falta de control percibido, operativizada como *indefensión aprendida*. Para Abramson et al., el individuo se encontraría en una situación de indefensión aprendida cuando crea que sus habilidades y capacidades no son suficientes para producir unos determinados resultados.

A continuación procedemos a analizar más detenidamente cuatro de estos cinco constructos: la autoeficacia, las expectativas de resultado, el locus de control y la indefensión aprendida. Las atribuciones causales serán objeto de una atención pormenorizada al caracterizar el componente afectivo de la motivación.

Autoeficacia

Entre las creencias autorreferidas desarrolladas por el individuo para ejercer un control sobre su propio funcionamiento, así como sobre los acontecimientos de su vida, ninguna ocupa un lugar tan preeminente como las expectativas de autoeficacia (Bandura, 1993). Dichas expectativas constituyen el elemento central dentro de la Teoría Cognitiva Social (TCS) desarrollada por el psicólogo canadiense Albert Bandura (1977a, 1986, 1993, 1997, 1999). En un marco en el que la Psicología mantenía un dualismo estéril en relación al origen ambiental (i.e., experiencias externas pasadas y presentes) o personal (predisposiciones del individuo en forma de instintos, motivaciones, rasgos, impulsos, etc.) de la conducta, esta teoría conjuga ambas posiciones planteando un modelo de determinismo recíproco. En palabras de Bandura (1986): “*en la perspectiva sociocognitiva, las personas no están movidas por fuerzas internas, ni moldeadas y controladas automáticamente por estímulos externos, sino que el funcionamiento humano se explica mediante un modelo de reciprocidad triádica en el que todos los factores, conductuales, cognitivos, así como otros personales y los sucesos ambientales operan entre sí como determinantes interactivos*” (p. 18).

Así pues, tratando de superar las limitaciones del determinismo unidireccional defendido por los modelos ambientalistas y personalistas, el determinismo recíproco plantea que los factores personales –en forma de cogniciones, afectos y sucesos biológicos–, el comportamiento y las influencias ambientales interactúan de manera dinámica, recíproca e interdependiente conformando una estructura unificada (Bandura, 1987), tal y como muestra la figura 5.

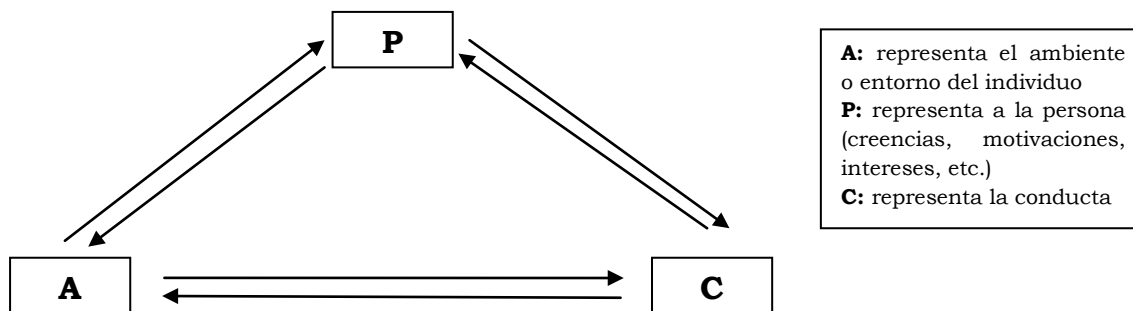


Figura 5. Representación esquemática del determinismo recíproco. Adaptado de "Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.)", por P. R. Pintrich y D. H. Schunk, 2006, Pearson Prentice Hall, p. 144. Copyright 2002 por Pearson Prentice Hall.

El planteamiento interaccionista de Bandura enfatiza el papel modulador de las creencias autorreferidas, y en particular de la autoeficacia percibida, en la interacción del hombre con su ambiente. Sostiene el autor que las personas poseemos un sistema interno propio de creencias que nos proporciona una referencia o una base sobre la cual percibimos, regulamos y evaluamos nuestra propia conducta. Este sistema interno permite ejercer el control sobre nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y consecuentemente, sobre la forma en que nos comportamos al interactuar con el entorno.

La autoeficacia percibida podría definirse como: "las creencias de las personas en sus capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios para ejercer control sobre los acontecimientos de sus vidas" (R. E. Wood y Bandura, 1989, p. 364). Las personas que dudan de sí mismas anticipan que todo esfuerzo por modificar sus condiciones de vida será estéril, aunque el entorno en el que se desarrollan les provea de oportunidades para ello. Por contra, quienes mantienen sólidas expectativas al respecto se afanan por conseguirlo, incluso

en entornos poco propicios (Bandura, 1993). Más paladinamente, podríamos decir que un estudiante se juzga autoeficaz cuando, enfrentado ante una tarea, se dice a sí mismo: *“me siento capaz de realizar esta actividad”*. La figura 6 ilustra el lugar que ocupa la autoeficacia en la explicación del comportamiento humano.

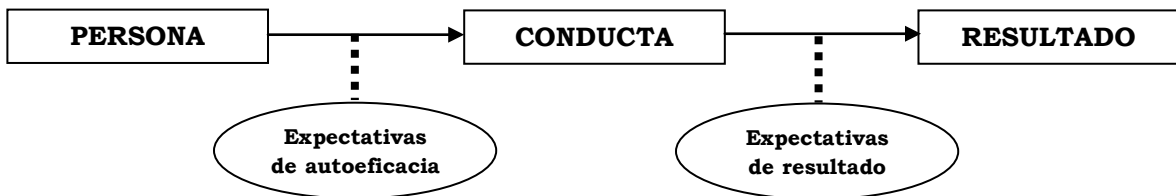


Figura 6. El lugar que ocupa la autoeficacia en la explicación del comportamiento humano. Adaptado de "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", por A. Bandura, 1977a, *Psychological Review*, 84(2), p. 193. Copyright 1977 por la American Psychological Association.

En dicho esquema se aprecia que el concepto de autoeficacia alude a un juicio de capacidad para llevar a cabo una conducta a un determinado nivel y con una cierta seguridad, mientras que las recompensas o motivos tradicionales únicamente pueden influir a posteriori. Así, poco valdrían las recompensas personales, sociales o materiales si el individuo, previamente, no se ha creído capaz de ejecutar esa conducta por la que se le recompensará: *“las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en la consecución de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán ningún intento para hacer que esto suceda”* (Bandura, 1997, p. 3).

La noción de autoeficacia no debería confundirse con la de capacidad. Juzgarse capaz no equivale a serlo, ni tampoco –aunque resulte paradójico– se corresponde con la propia ejecución, puesto que no siempre que se ejecuta una conducta se extrae la conclusión o el juicio autorreferente de que se es capaz de repetirlo. Así, según Bandura, la motivación humana, el bienestar y el logro personal se basan más en lo que el individuo cree que en lo objetivamente cierto. El cómo las personas se comportan puede predecirse mejor por las creencias que sostienen acerca de sus capacidades que por lo que son verdaderamente capaces de hacer. De hecho, las creencias de autoeficacia resultan un mejor predictor de la conducta futura que la actuación previa (Bandura, 1977a). Esto nos ayudaría a comprender por qué

las conductas de los estudiantes difieren ampliamente aun cuando poseen conocimientos y destrezas similares o por qué algunos alumnos con una buena trayectoria académica a sus espaldas dudan de su capacidad para mantener su rendimiento. No obstante, con la expectativa no basta: se precisan también ciertas habilidades e incentivos para poder ejecutar la conducta deseada (Bandura, 1977a). Por ejemplo, una persona puede creerse capaz de correr cinco kilómetros, pero no lo hace porque considera que no obtendrá ningún beneficio de ello.

Algunos autores conciben la autoeficacia como un constructo global, definiéndola como una creencia estable que tiene una persona sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana (véase, por ejemplo, Schwarzer, 1992; R. E. Smith, 1989). Sin embargo, la mayoría de investigadores, entre los que se adscribe el propio Bandura (1977a, 1986, 1997), entienden que esta variable constituye una creencia autorreferida en torno a conductas y situaciones específicas, ya sea aprobar un examen de Psicología de la personalidad, saber estar en una reunión social o mejorar un problema concreto de salud. Desde esta aproximación microanalítica, trataremos de explicar las dimensiones de la autoeficacia.

Bandura (1977a) postula que las expectativas de autoeficacia difieren en función de tres dimensiones, las cuales poseen importantes implicaciones para la ejecución: *magnitud* (grado en que nuestras creencias de capacidad se ven influidas por el nivel de dificultad de una determinada tarea), *fortaleza* (facilidad o dificultad con que la autoeficacia puede verse alterada ante una experiencia adversa) y *generalidad* (grado en que nuestra percepción de competencia puede extrapolarse a diferentes situaciones). Así pues, es preciso realizar una valoración detallada de estos tres aspectos de cara determinar las creencias de autoeficacia del individuo.

La dimensión magnitud depende del nivel de dificultad de la tarea y alude a la cantidad de actividades, pasos o conductas que el individuo cree ser capaz de realizar con éxito dentro de una jerarquía de conductas. Así, un umbral bajo de dificultad generará una confianza completa en el sujeto, pero puede propiciar la pérdida de interés sobre la tarea, dado que esta no entraña ningún tipo de desafío. Umbrales demasiado elevados, por el contrario,

amenazarán considerablemente nuestras expectativas de autoeficacia y, por ende, nuestra motivación para la realización de la tarea. Se precisa, por tanto, un cierto nivel de equilibrio para que las actividades resulten desafiantes y retadoras, pero factibles.

La dimensión fortaleza se refiere a la estabilidad o intensidad de las propias convicciones de autoeficacia, es decir qué grado de certeza o cuán seguro está un individuo con respecto a su capacidad para llevar a cabo una conducta determinada. Por ejemplo, un estudiante puede estar más convencido de que puede aprobar un examen comparado con otro que duda acerca de su éxito en el mismo. La resistencia de las expectativas al cambio frente a las experiencias incongruentes depende de si estas son débiles o están fuertemente arraigadas. Las personas cuyas creencias son débiles tienden a desistir más fácilmente ante experiencias desagradables que aquellas personas cuyas creencias de capacidad se mantienen firmes a pesar de las dificultades, adversidades y/o críticas.

La última dimensión, denominada generalidad, remite a la consideración de la posibilidad de que las expectativas de autoeficacia en relación a una tarea puedan inferirse a otras situaciones o contextos similares, bien sea en la modalidad cognitiva, conductual o efectiva en que se expresan tales capacidades.

Una interesante cuestión que conviene analizar es cómo se forman nuestras creencias de autoeficacia. Bandura (1977a) apunta la existencia de cuatro fuentes fundamentales (experiencia directa, experiencias vicarias, persuasión social y estados fisiológicos y afectivos) que suministran al sujeto la información requerida para construir dichas creencias. Esas fuentes difieren en su poder de influencia sobre las expectativas de capacidad. La experiencia directa genera autoeficacia solo cuando el individuo infiere que esa conducta se debe a su capacidad y no a ayudas externas o circunstanciales; la comparación social promueve autoeficacia cuando existe similitud entre el modelo y el observador; la persuasión social, la más débil de las cuatro, es únicamente eficaz cuando la fuente de información tenga credibilidad para el sujeto; y la ansiedad y la fatiga, solo cuando los sujetos abandonan su inferencia de incapacidad (Bandura, 1988).

Las fuentes mencionadas generan distintas percepciones de autoeficacia que actúan a través de procesos cognitivos (estableciendo metas, prediciendo dificultades), motivacionales (anticipando posibles resultados, planificando metas valoradas), afectivos (afrontando situaciones estresantes, controlando los pensamientos negativos) y de selección de procesos (aproximándose y evitando determinadas situaciones) (Bandura, 1977a, 1995). A continuación explicaremos más detenidamente cada una de ellas.

La fuente de información de mayor influencia sobre las expectativas de autoeficacia es la *experiencia directa*, en tanto en cuanto se basan en experiencias de dominio real (Bandura, 1987). A partir de los resultados obtenidos, la persona lleva a cabo una interpretación de sus actuaciones así como de las condiciones en las cuales estas sucedieron. Según Bandura (1977a), aquellos resultados interpretados como exitosos, principalmente cuando son atribuidos a la capacidad, tienden a fortalecer la percepción de autoeficacia, mientras que los interpretados como fracasos, cuando son sucesivos, tienden a debilitarla, en especial cuando no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a factores externos adversos. Aunque cabe destacar que un fracaso esporádico tras repetidas experiencias de éxito no suscitará un gran efecto en la percepción del sujeto.

Otra de las fuentes de información que influyen sobre las creencias de autoeficacia son las *experiencias vicarias*, mediadas a través de los logros de los demás. Cuando un sujeto ve o imagina a otras personas actuar con éxito puede llegar a pensar que él también posee las capacidades necesarias para realizar y dominar tales actividades (“*si él puede, yo también*”). En opinión de Bandura (1982), el individuo -al observar la conducta de otras personas- ve lo que son capaces de hacer, advierte las consecuencias de su conducta y posteriormente emplea esta información para elaborar expectativas acerca de su propia ejecución, así como de sus consecuencias. Sin embargo, no debe interpretarse que el observador aprende del modelo solo cuando este tiene éxito, puesto que también puede aprender de un modelo que fracasa. Es decir, si el observador advierte el momento o la razón por la que el modelo fracasa, puede juzgarse capaz de hacerlo mejor.

La ascendencia de las experiencias vicarias depende de diversos factores como las características del modelo (adaptación, perseverancia, edad,

habilidad), la semejanza entre el observador y su modelo, el número y la variedad de modelos a los que se ve expuesto el individuo que observa, la dificultad de las tareas, las condiciones situacionales en las que se da el modelado, la percepción del poder del modelo, la similitud entre los problemas que afrontan el observador y el modelo, etc.

¿Cómo se percibirá más competente una persona, viendo actuar a otro individuo similar a ella (dos compañeros de clase, por ejemplo) u observando la ejecución un sujeto versado en la materia (un profesor que enseña a un estudiante)? La polémica en relación a si es preferible que modelo y aprendiz posean atributos semejantes o, por el contrario, es menester que el primero posea cualidades excepcionales, se extiende hasta nuestros días. Con toda probabilidad, si de lo que se trata es de que el observador se diga a sí mismo: “*lo que hace mi mejor amigo puedo hacerlo yo, que también tengo la misma edad*”, ambos sujetos, modelo y observador, deben ser iguales, similaridad que puede estar basada tanto en atributos personales (edad, sexo, etc.) como en la competencia percibida. Sin embargo, si lo que se pretende es enseñar una tarea para que, a continuación, el aprendiz se juzgue capaz de ejecutarla, entonces ambos modelos, el similar y el excepcional pueden enseñar y generar autoeficacia. Para comprender mejor esta distinción se pueden consultar las investigaciones realizadas por Bandura sobre el aprendizaje vicario (Carroll y Bandura, 1982, 1985, 1987, 1990).

Asimismo, la similitud modelo-observador puede verse estimulada si, por ejemplo, se utilizan “modelos de afrontamiento” (*coping models*) en lugar de “modelos de dominio” (*mastery models*). Los primeros reflejan normalmente los mismos temores y dificultades por los que pasa el observador al comenzar una tarea-problema. La superación-solución de las dificultades se ve impulsada por la combinación de pensamiento positivo y esfuerzo. Los modelos de dominio, sin embargo, no proyectan esa gradual adquisición de confianza, sino que desde el principio hacen gala de una actuación impecable, sin mostrar el menor resquicio de duda sobre lo que hacen. En el contexto académico, los efectos de estos dos tipos de modelos dependen probablemente del tipo de alumno y de la dificultad de la tarea, además de componentes pedagógicos y organizativos tales como agrupamientos, materias, evaluación, etc.

Aunque la influencia de la experiencia vicaria es más débil que la experiencia directa, aquella se torna especialmente importante cuando el individuo duda de sus propias capacidades o tiene poca experiencia previa sobre la que basarse para evaluar su competencia personal. Bajo estas circunstancias, las personas tendemos a extraer información de las ejecuciones de nuestros compañeros o de otras personas significativas.

La tercera fuente de información de la eficacia personal se basa en los reportes de otros, es decir, las personas crean y desarrollan sus creencias de autoeficacia a partir de la persuasión social y de los “juicios valorativos o evaluativos” (Bandura, 1997, p. 101) en forma de apoyo, ánimo o información, que reciben de sus maestros, padres, compañeros y agentes de socialización más cercanos. La *persuasión verbal* es utilizada para inducir al sujeto a la creencia de que posee la suficiente capacidad para lograr lo que desea. De hecho, un cuerpo creciente de investigación experimental sugiere la posibilidad de mejorar las percepciones de autoeficacia y, en consecuencia, el rendimiento de los sujetos manipulando instrucciones y *feedback*. Por ejemplo, animando a los estudiantes a atribuir sus éxitos a factores como la habilidad y el esfuerzo y los fracasos a la falta de esfuerzo (Andrews y Debus, 1978; Dweck, 1986).

En efecto, cuando surgen dificultades, es más fácil mantener la percepción de autoeficacia si otras personas significativas expresan confianza en la propia capacidad que si manifiestan dudas sobre ella. Así, la retroalimentación positiva por parte de los otros significativos, a través de mensajes del tipo “tú puedes hacerlo” o “confío en que lo lograrás”, puede llegar a elevar la autoeficacia del individuo. Diversos trabajos avalan empíricamente la influencia de la retroalimentación verbal proporcionada por el profesorado a la hora de incrementar o reducir la autoeficacia del estudiante (Bandura y Schunk, 1981; Maddux, 1995). El *feedback* que recibe el educando acerca de su desempeño en alguna actividad o tarea le permite conocer las causas que producen el éxito o el fracaso en la realización de la misma. En este sentido, es importante que el docente retroalimente al alumno acerca del progreso que está realizando para lograr su meta y que fomente en ellos la asociación éxito-esfuerzo (Weinberg y Gould, 1996). Este tipo de *feedback* incrementa la autoeficacia del estudiante, lo que, a su vez, sostiene la

motivación y promueve el aprendizaje (F. Cerezo, 1997; Kika y Zimmerman, 1992; Zimmerman y Schunk, 2001).

No obstante, este incremento de las expectativas de autoeficacia puede ser solo temporal, si los esfuerzos que realiza el individuo para realizar sus tareas no llegan a tener el éxito esperado (Strauss, 2002). Por ello, aunque es una fuente importante de apoyo, la persuasión social no basta por sí misma para incrementar el sentido de autoeficacia y mejorar la actuación efectiva en ciertas tareas. De hecho, las expectativas de autoeficacia desarrolladas por esta vía son mucho más débiles que las dos fuentes anteriormente analizadas, dado que no brindan auténticas experiencias al sujeto en las que basar la información que se le suministra. Tal es su labilidad que basta con que se produzca una experiencia de fracaso o que surja cualquier problema para extinguir el intento propiciado por la sugestión verbal.

A este respecto, Bandura (1977b) sostiene que los individuos movilizan mayores esfuerzos ante una tarea si, aparte de ser persuadidas socialmente de que tienen capacidad para actuar con competencia en situaciones difíciles, se les provee de ayudas para que su acción sea efectiva.

A su vez, de acuerdo con Maddux (1995), la efectividad de la persuasión verbal sobre la autoeficacia se ve condicionada por ciertas características vinculadas al agente persuasivo. En concreto, la persona objeto de persuasión evalúa cuán experta, digna de confianza y atractiva es su fuente informativa. Si esta es percibida como competente, hábil, con prestigio, con credibilidad, atractiva, valiosa, etc., su mensaje puede ser más efectivo; sin embargo, si la persona que intenta ejercer la persuasión verbal no es una especialista o una figura de autoridad para el sujeto, el intento de convencer no surtirá efecto alguno.

En último lugar, los individuos pueden recibir información relacionada con su autoeficacia a partir de las reacciones fisiológicas que experimentan cuando se enfrentan a la ejecución de determinadas tareas. Ciertos *estados fisiológicos y afectivos* tales como la ansiedad, el estrés, la fatiga, el nivel de activación, el dolor o los estados de ánimo también proporcionan información acerca de la propia eficacia (Bandura, 1977a).

Por lo general, las sensaciones de ahogo, el incremento del latido cardíaco, o la sudoración se asocian con una percepción de incompetencia, desempeño pobre y capacidad y destreza limitadas, mientras que un bajo nivel de preocupación tiende a interpretarse como un signo de aptitud y competencia (Bandura, 1977a). No obstante, aunque una sensación corporal de cansancio o fatiga puede ser interpretada como signo de incapacidad, en ocasiones también podría interpretarse como todo lo contrario, al fin y al cabo nadie se cansa sin haber hecho algún esfuerzo. Por tanto, el hecho de que la ansiedad o la fatiga corporal sean percibidas como signo de capacidad o de incapacidad dependerá de la interpretación o inferencia que el sujeto haga de ellas. Así, los estados fisiológicos que son juzgados como negativos disminuyen las expectativas de eficacia, y la percepción de estados positivos, o de ausencia de estados negativos, las incrementan. Por ejemplo, si un deportista está muy activado y excitado antes de participar en una competición, este estado emocional puede conducir a un desempeño superior si motiva el esfuerzo, o a una mala ejecución, si el nerviosismo impide que el sujeto dé lo mejor de sí.

Así pues, el valor informativo del *arousal* fisiológico dependerá del significado que se le atribuya. Las personas que lo perciban como producto de una inadecuación personal tienen más probabilidad de disminuir sus expectativas de autoeficacia que las que lo atribuyan a factores situacionales. Estas dos últimas fuentes, persuasión verbal y estados emocionales, ejercen una influencia menor sobre las expectativas de autoeficacia que las experiencias directa y vicaria.

Conviene puntualizar que la información adquirida mediante las cuatro fuentes anteriormente aludidas no influye directamente sobre las expectativas de autoeficacia sino que, como indica Bandura (1977b), su efecto dependerá de cómo valore cognitivamente (*“appraisal”*) la persona dicha información. Por ejemplo, cuando tomamos en consideración nuestro rendimiento previo para juzgar nuestra competencia académica, no nos basamos tanto en estándares objetivos (e.g., una simple calificación) como en nuestra valoración personal acerca de dicho rendimiento. En ello juegan un papel primordial las atribuciones, que aluden a la interpretación que realizamos acerca de cuáles son las causas que han originado determinados resultados. Así, cuando el éxito es percibido por el sujeto como resultado de su capacidad más que de la suerte, es probable que se eleve su sentido de autoeficacia; por el contrario,

los fracasos que son atribuidos a la falta de habilidad más que a factores fortuitos o externos, muy probablemente produzcan una disminución de la misma.

Por lo tanto, no todas las actuaciones exitosas a lo largo del desempeño del sujeto incrementan su sentido de autoeficacia. Es necesario que se den ciertas condiciones: *“la medida en que los logros derivados de la ejecución alteran la eficacia percibida dependerá de las preconcepciones de la persona en relación a sus capacidades, dificultad percibida de la tarea, cantidad de esfuerzo destinado, su estado físico y emocional en ese momento, la cantidad de ayuda externa que reciba y las circunstancias situacionales bajo las que se ejecute su acción”* (Bandura, 1999, p. 23).

Dicho de otro modo, para percibirse autoeficaz, el sujeto tiene que balancear y acomodar las percepciones que sostiene acerca de su capacidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo invertido, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, la similitud con su modelo, la credibilidad que tiene la persona que pretende persuadir, etc. (Schunk, 1989). En suma, la valoración de la eficacia individual es un proceso inferencial por el que los sujetos sopesan factores personales y situacionales (Bandura, 1981; Schunk, 1985).

¿Qué ocurre con el estudiante que se juzga capaz de hacer algo? La respuesta a esta pregunta la encontramos en las palabras pronunciadas por el propio Albert Bandura (Bandura, 1993) en su discurso de investidura como doctor *honoris causa* por la Universidad de Salamanca en el Paraninfo de la Universidad, el 17 de julio de 1992: *“una sensación fuerte de eficacia intensifica los logros personales y el bienestar personal de muchas maneras. Las personas que tienen una gran seguridad en sus capacidades consideran las tareas difíciles como retos que han de ser superados en vez de amenazas que han de ser evitadas. Tal visión eficaz fomenta el interés intrínseco y una profunda preocupación por las actividades realizadas por uno mismo. Las personas de esta índole se fijan tareas difíciles y mantienen un fuerte compromiso para con ellas. Frente a la posibilidad de fracaso, aumentan y reafirman aún más sus esfuerzos. Recuperan rápidamente su sensación de eficacia después de fracasar o ante los contratiempos. Atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a una falta de conocimiento o de habilidades que pueden*

ser adquiridos. Se enfrentan a las situaciones de amenaza con la seguridad de que realmente son capaces de ejercer un control sobre ellas. Esta perspectiva de la eficacia conduce a logros personales, reduce el estrés y también reduce la vulnerabilidad de las personas a la depresión. Por el contrario, las personas que dudan de sus capacidades huyen de las tareas difíciles entendidas como amenazas a su persona. Sus aspiraciones son bajas y no se comprometen con las metas que deciden fijarse. Al enfrentarse a tareas difíciles, se quedan cavilando sobre sus deficiencias personales, los obstáculos que van a encontrar y todo tipo de resultados negativos, en vez de concentrarse en cómo actuar con éxito. Reducen sus esfuerzos y abandonan pronto sus tareas cuando les surge las dificultades. Después de haber sufrido un contratiempo tardan en recuperar la sensación de eficacia. Debido a que consideran una actuación insuficiente como una falta de capacidad, necesitan pocos fracasos para perder la fe en sus capacidades. Este tipo de personas son presa fácil del estrés y de la depresión" (pp. 22-24).

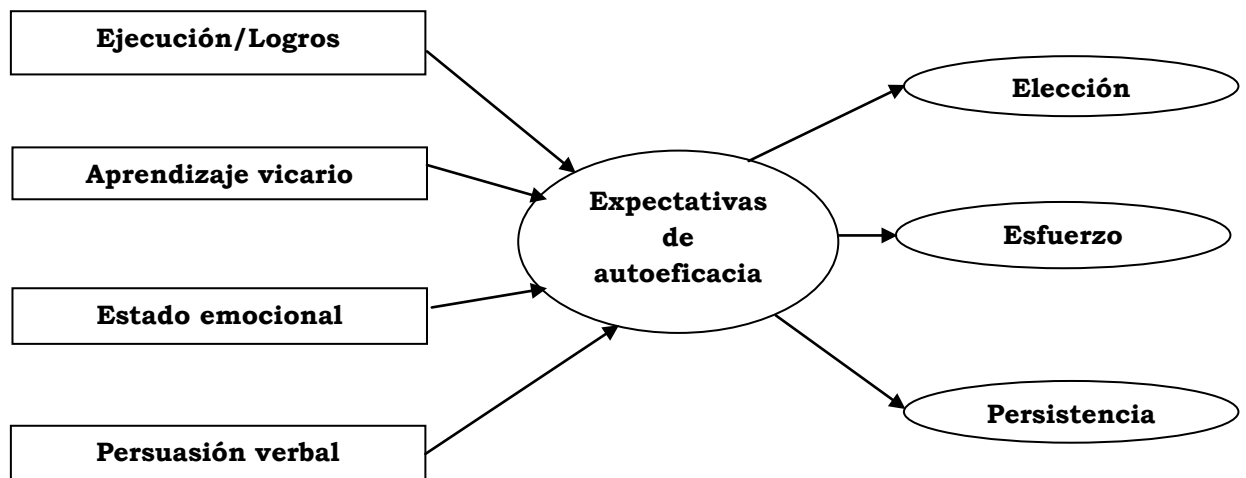


Figura 7. Relación entre las fuentes y expectativas de autoeficacia y la conducta. Adaptado de "La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención", por M. C. González, 1997, Ediciones Universidad de Navarra, S. A., p. 51. Copyright 1997 por Eunsa.

Las palabras de Bandura evidencian la trascendencia que adquieren estas creencias autorreferidas para la motivación del estudiante, no en vano juegan un rol preponderante en la forma en que este piensa, actúa y siente o, dicho de otro modo, en sus procesos cognitivos, cursos de acción y reacciones emocionales (véase figura 7).

Por lo que respecta a los *procesos cognitivos*, la percepción de autoeficacia del individuo influye en las tareas, situaciones y cursos de acción que este escoge para llevar a cabo. Los estudiantes eligen aquellas tareas y actividades en las que se sienten competentes y evitan aquellas que consideran que exceden sus capacidades (Pajares y Schunk, 2002; Schunk y Pajares, 2005). Paralelamente, cuando el estudiante tiene una alta percepción de eficacia se implica en tareas y actividades que fomentan el desarrollo de sus habilidades y capacidades. Por el contrario, cuando se percibe poco autoeficaz, opta por no implicarse en nuevas tareas, aun cuando estas podrían ayudarle a aprender nuevas habilidades (Bandura, 1977a). Además, al evitar estas tareas no recibe ningún *feedback* correctivo que contribuya a paliar sus negativas percepciones de autoeficacia.

De esta manera, las creencias de competencia de los estudiantes influyen decisivamente sobre sus metas y aspiraciones académicas (Bandura, 2004). Cuanto mayores sean sus expectativas de autoeficacia, mayores serán las metas que el estudiante se establezca y más firme será su compromiso hacia su consecución (Bandura, 1991; Zimmerman, Bandura y Martínez-Pons, 1992). Que finalmente estas aspiraciones se tornen en cursos concretos de acción depende mucho de la actividad cognitiva desarrollada previamente. De acuerdo con Bandura (1993), los estudiantes autoeficaces suelen recrear mentalmente situaciones de éxito, lo que resulta de gran utilidad como guía y apoyo a su actuación. En cambio, quienes albergan serias dudas respecto a su competencia proyectan mentalmente resultados de fracaso y rumian la multitud de aspectos que pueden ir mal. Este tipo de estudiantes suelen percibir las tareas como más difíciles de lo que en realidad son, exagerar la magnitud de sus deficiencias y/o de las dificultades potenciales del medio e, incluso, llegar a implicarse en conductas perjudiciales para su actuación (Beck, 1976; Lazarus y Launier, 1978; Meichenbaun, 1977; Sarason, 1975).

No obstante, existe alguna evidencia de que las dudas autorreferidas pueden facilitar el aprendizaje cuando los estudiantes no han adquirido previamente las habilidades anheladas. Tal y como sostiene Bandura (1986), *"las dudas sobre uno mismo generan el ímpetu para promover el aprendizaje, pero obstaculizan usar de modo experto las habilidades previamente establecidas"* (p. 394). Además, como han demostrado Mitchell, Hopper, Daniels, George-Falvy y James (1994), la dificultad para evaluar la

autoeficacia aumenta al inicio de una tarea difícil y disminuye a medida que la tarea es dominada. Asimismo, estos autores sostienen que si, en un primer momento, la autoeficacia predice los resultados, una vez que la tarea ha sido aprendida, son las metas las que explican en mejor medida los mismos. En otras palabras, la relación entre la puntuación esperada y los resultados es más sólida en las últimas fases de la adquisición de la habilidad, mientras que el vínculo entre autoeficacia y resultados es más estrecho en las fases iniciales del desarrollo de la tarea (Mitchell et al., 1994). Por este motivo, la autoeficacia produce un mayor impacto en aquellas personas que tienen que realizar más esfuerzo para lograr sus objetivos. En este sentido, Salomon (1984) observó que era más probable que los estudiantes que se percibían como altamente eficaces se implicasen cognitivamente en el aprendizaje cuando la tarea era valorada como difícil, en menor medida cuando requería mucho esfuerzo, y mucho menos todavía cuando era considerada fácil.

Así pues, los pensamientos que el estudiante desarrolle en relación a su propia competencia académica determinarán su *patrón comportamental*. Las creencias sobre uno mismo contribuyen a determinar la cantidad de esfuerzo que el estudiante dedicará a una actividad, durante cuánto tiempo perseverará ante la aparición de obstáculos o dificultades y su resiliencia ante situaciones adversas (Pajares, 1996; Schunk, 1995). A mayor sentido de eficacia, mayor esfuerzo, persistencia y resiliencia (Bandura, 1977a). En este sentido, Bandura (1997) apunta que *"las creencias de autoeficacia ejercen un papel fundamental en la autorregulación de la motivación"* (p. 129), la cual *"determina las metas planteadas, el esfuerzo invertido, el tiempo dedicado y la perseverancia para vencer las dificultades, así como la resiliencia al fracaso"* (Bandura, 1993, p. 131). En efecto, los elevados sentimientos de causación personal que experimentan los estudiantes con altas expectativas de autoeficacia favorecen su actuación como aprendices autorregulados, implicándose en procesos de establecimiento de metas, auto-monitorización y autoevaluación de sus acciones y utilización de estrategias (Zimmerman, 2000).

Como señalan Schunk y Pajares (2005), las personas con un fuerte sentido de competencia personal se aproximan a las tareas difíciles como desafíos que han de dominar más que como amenazas a evitar. Manifiestan un mayor interés intrínseco y una mayor dedicación a las actividades,

estableciendo metas desafiantes y manteniendo un fuerte compromiso hacia ellas, aumentando y sosteniendo su esfuerzo frente al fracaso. Se recuperan más rápidamente de sus fracasos y contratiempos, y atribuyen los fracasos a un esfuerzo insuficiente o a deficiencias en conocimientos y destrezas adquiribles. Esta relación entre autoeficacia, esfuerzo y persistencia ayuda al estudiante a crear una especie de "profecía de autocumplimiento" o "*self-fulfilling prophecy*" (Pajares y Schunk, 2002): la perseverancia contribuye a un mayor rendimiento, el cual, a su vez, incrementa el sentimiento de autoeficacia; y, en el polo opuesto, abandonar ante las dificultades, fruto de una baja percepción de eficacia personal, limitará la posibilidad de que esta se vea incrementada.

Si bien percibirse competente para llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta es requisito imprescindible para conducirse hacia su consecución, forjar expectativas de autoeficacia excesivamente optimistas puede llevar al estudiante a emprender tareas que sobrepasan ampliamente sus capacidades, y los resultados pueden tener consecuencias rotundamente aversivas. Un escalador con poca experiencia y mucha confianza que intente subir el Everest puede resultar seriamente herido, o en el peor de los casos, muerto. En el ámbito académico, los estudiantes que sobreestiman sus habilidades pueden sufrir fracasos innecesarios y en consecuencia, debilitar sus creencias de eficacia. Del mismo modo, los estudiantes que subestiman su eficacia pueden autolimitarse. Si optan por tareas que están por debajo de su nivel, pueden experimentar ansiedad y dudas sobre sí mismos de forma innecesaria, así como abandonar prematuramente cuando se encuentran con dificultades y obstáculos, lo que a su vez debilitará más su autoeficacia (Bandura, 1977a). Por lo general, los juicios de autoeficacia que resultan más adaptativos son aquellos que exceden ligeramente las propias capacidades, lo cual contribuye a afianzar el esfuerzo y la perseverancia (Bandura, 1996; Pajares, 1996). De esta forma, el estudiante emprende de una forma realista tareas que constituyen un reto para él y que le proporcionan la motivación necesaria para el desarrollo progresivo de sus capacidades.

Finalmente, desde el punto de vista *afectivo*, una baja sensación de autoeficacia suele ir asociado a depresión, ansiedad e indefensión, mostrando las personas con pobres expectativas una baja autoestima y una opinión negativa acerca de su propia capacidad, así como de su desarrollo personal.

Tales dudas autorreferidas llevarían a los estudiantes a sentirse más ansiosos, estresados o deprimidos, fomentando una visión más limitada sobre cómo solventar los posibles fallos o contratiempos, y en consecuencia, dificultando la utilización adecuada de los recursos disponibles. En cambio, aquellos estudiantes que se juzgan altamente eficaces experimentan sentimientos de serenidad cuando se enfrentan a tareas difíciles, emplean sus recursos de forma adecuada y se sienten estimulados por aquellos obstáculos que exigen un mayor esfuerzo. Además, de acuerdo con Lent, Brown y Hackett (1994), la disposición afectiva del individuo ejerce una poderosa influencia sobre el modo en que este procesa la información en relación a su propia competencia para llevar a cabo un determinado curso de acción con éxito. Por ejemplo, una persona con tendencia a los afectos negativos puede focalizar su atención hacia sus experiencias personales de fracaso, ignorando las experiencias exitosas.

En tanto que creencias autorreferidas, en ocasiones no resulta fácil hacer distinciones claras e irrefutables entre autoconcepto y autoeficacia. No obstante, sí es posible iluminar algunas de las semejanzas y diferencias existentes entre estos dos constructos (véase tabla 10). La percepción de competencia constituye la pieza clave sobre la que ambos se asientan (Harter, 1982; Marsh, 1990; Pajares, 1996; Shavelson y Bolus, 1982; Wigfield et al., 1997; Wigfield y Karpatian, 1991). Asimismo, los dos comparten características similares en cuanto a su naturaleza multidimensional (Bong, 1998; Marsh, 1990; Zimmerman, 2000), a las fuentes (experiencia previa, comparación social, refuerzos sociales proporcionados por otros significativos) de las que se sirven los estudiantes para su construcción y desarrollo (c.f., Bong y Clark, 1999; E. M. Skaalvik, 1997), y en lo que respecta a su incidencia sobre el funcionamiento cognitivo, comportamental y afectivo del individuo, fundamentalmente en términos de motivación intrínseca (Gottfried, 1990; Harter, 1982; E. M. Skaalvik, 1997; Zimmerman y Kitsantas, 1997, 1999), implicación y persistencia (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 1996; Pajares y Miller, 1994; Schunk, 1981, 1984; Skinner et al., 1990) y rendimiento académico (Bandura et al., 1996; Bong y Clark, 1999; Pajares y Miller, 1994; Pajares y Schunk, 2001; Shavelson y Bolus, 1982; E. M. Skaalvik, 1997; E. M. Skaalvik y Hagtvét, 1990).

Tabla 10

Comparación entre el autoconcepto académico y la autoeficacia académica. Adaptado de "Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really?", por M. Bong y E. M. Skaalvik, 2003, Educational Psychology Review, 15(1), p. 10. Copyright 2003 por Springer.

DIMENSIONES DE COMPARACIÓN	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	AUTOEFICACIA ACADÉMICA
Definición operativa	Conocimientos y percepciones sobre uno mismo en situaciones de logro.	Convicciones para realizar con éxito tareas académicas dadas a determinados niveles.
Elemento central	Competencia Percibida	Confianza Percibida
Composición	Valoración cognitiva y afectiva sobre uno mismo	Valoración cognitiva sobre uno mismo
Naturaleza de la evaluación de la competencia	Normativa e ipsativa	Basada en la meta y normativa
Criterio de especificidad	Ámbito específico	Ámbito y contexto específicos
Dimensionalidad	Multidimensional	Multidimensional
Estructura	Jerárquica	Cuasi-jerárquica
Orientación temporal	Orientación pasada	Orientación futura
Estabilidad temporal	Estable	Maleable
Efectos predictivos	Motivación, emoción, y rendimiento	Motivación, emoción, procesos cognitivos y autorregulables, y rendimiento.

Sin embargo, también hay importantes diferencias entre ellos. Así, mientras la autoeficacia es un juicio autorreferente del sujeto acerca de su capacidad para llevar a cabo una acción y conseguir un determinado propósito, el autoconcepto incluye, también, un componente afectivo o de autovaloración (la autoestima) relativo a la aprobación o rechazo personal hacia uno mismo en una situación o campo determinados, resultando, por consiguiente, un constructo de naturaleza más inclusiva (Bong y Skaalvik, 2003; Pajares y Schunk, 2002; Zimmerman, 2000). Las creencias de autoeficacia, en consecuencia, harían referencia a la confianza en uno mismo para realizar algo; sin embargo, el autoconcepto constituiría una descripción de cómo se percibe uno, acompañada de un juicio autovalorativo (autoestima). Por tanto, una persona con baja autoeficacia no necesariamente posee una

baja autoestima, dado que la autoeficacia personal se juzga en términos de capacidades, no de imagen o valores.

Un segundo aspecto que diferencia autoconcepto y autoeficacia estriba en que si bien el primero entraña una evaluación sobre el pasado o el presente, la autoeficacia sería un constructo motivacional referido a la creencia en las capacidades actuales, pero no las futuras, para realizar exitosamente una actividad. En todo caso, haría alusión a las creencias actuales para ejecutar satisfactoriamente acciones en un futuro. Por tanto, son estas las que presentan una orientación futura, no las capacidades para llevarlas a cabo. En este sentido, Zimmerman (2000) y Bong y Skaalvik (2003) sostienen que las creencias de autoeficacia constituyen juicios de competencia respecto al funcionamiento futuro, es decir, se establecen antes de realizar una tarea o actividad. Sin embargo, dichas creencias se construyen sobre la base de autoesquemas configurados a partir de experiencias previas. En consecuencia, ese conjunto de representaciones cognitivas en forma de esquemas autorreferidos que configuran el autoconcepto se encuentra orientado hacia el pasado. No obstante, este planteamiento ignora la conceptualización de los *possible selves*, a los que ya hemos aludido, como los autoesquemas referidos al futuro.

Otro argumento esgrimido con frecuencia a la hora de explicar las divergencias entre ambos constructos es su grado de generalidad. La noción de autoeficacia percibida incluye *“aquellos pensamientos de una persona referidos a su capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para conseguir determinados logros”* (Bandura, 1997, p. 3), lo que representa una visión más específica, dinámica y situacional que la noción de autoconcepto, que sería una autodescripción de carácter más general, y en consecuencia, más estable. Para explicar este concepto, Garrido (2000) les planteó a sus alumnos el siguiente acertijo: *“¿saben ustedes conducir un coche?”* Los estudiantes respondieron un *“sí”*. *“Pues bien, súbanse a un fórmula 1 y compitan con Fernando Alonso”*, argumentó el maestro. *“No”*, le contestaron. A lo que él apostilló: *“luego ustedes no saben conducir un coche, sino algún tipo de coches”*. Del mismo modo, los estudiantes pueden tener una mayor eficacia para aprender el salto del ángel que para atravesar buceando todo el largo de la piscina, o también pueden tener una mayor autoeficacia

respecto al aprendizaje de las matemáticas que de las disciplinas sociales (Stodolsky, Salk y Glaessner, 1991).

En consecuencia, la autoeficacia no es meramente un autorreconocimiento de las cualidades académicas, sino que implica juicios explícitos sobre la posesión de las habilidades necesarias para resolver satisfactoriamente determinadas tareas en situaciones específicas, tales como encontrar las ideas principales en pasajes de varios niveles de dificultad, operar con fracciones correctamente en distintos problemas, redactar diversos tipos de párrafos, etc. (Pintrich y Shunk, 2006). De hecho, ciertos estudios defienden que las creencias de eficacia predicen el rendimiento de una forma más rigurosa que el autoconcepto (Pajares, 1996; Pajares y Miller, 1994; Pietsch, Walter y Chapman, 2003), aunque otros disienten a este respecto (Marsh, Dowson, Pietsch y Walter, 2004).

A pesar de que el autoconcepto nace de las percepciones que tiene el sujeto sobre sí mismo y muestra la manera en que la persona es crítica consigo misma, se trata de una autodescripción global, y precisamente ese carácter general es lo que lo distingue del concepto de autoeficacia, en tanto que esta última alude únicamente a la percepción de capacidad del individuo para alcanzar una ejecución competente en una determinada situación (Bong y Clark, 1999; Pajares, 1996; Pajares y Miller, 1995). Por ejemplo, nuestras creencias de competencia para estudiar un examen pueden variar ostensiblemente si nos encontramos en una cafetería con mucho bullicio o en una biblioteca. Sin embargo, nuestro autoconcepto sigue siendo el mismo en ambos contextos. Como ya señalamos al comienzo de este apartado, existen, no obstante, algunos trabajos que cuestionan el carácter específico de la autoeficacia. Por ejemplo, R. E. Smith (1989) y Schwarzer (1992) plantean la existencia de una autoeficacia general, que determinaría la creencia estable que posee el individuo en relación a su capacidad para manejar adecuadamente en su día a día un amplio abanico de estresores.

Ambos constructos también parecen diferir en cuanto a su estabilidad temporal. En principio, el autoconcepto es más estable y, por tanto, más resistente al cambio (Craven, Marsh y Debus, 1991; E. M. Skaalvik y Hagtvet, 1990; Wigfield et al., 1997) que la autoeficacia, la cual, dada su mayor especificidad situacional, se muestra más sensible a la información del

entorno (Bong y Skaalvik, 2003). Sin embargo, como apunta Bandura (1997), una vez que las creencias de capacidad están sólidamente establecidas durante períodos extensos de tiempo, son más resistentes al cambio.

Asimismo, la autoeficacia, a diferencia del autoconcepto, se halla vinculada a la consecución de algún tipo de meta. Nuevamente, se evidencia que esta creencia autorreferida tiene un carácter más contextual que el autoconcepto. Apoyando esta perspectiva, P. L. Smith y Fouad (1999) encontraron que la autoeficacia es específica y está ligada a ciertas áreas de contenido, mostrando una escasa generalización. Así, ante tareas similares, nuestro nivel de autoeficacia puede verse determinado por variables ambientales o personales. Por ejemplo, algunos corredores experimentados disminuyen su autoeficacia a la hora de estimar el tiempo que tardarán en recorrer sus diez kilómetros habituales debido a un persistente tirón muscular. La autoeficacia de un estudiante para aprender un contenido concreto de Física puede disminuir cuando su grado de dificultad aumenta notablemente respecto al curso anterior. En términos coloquiales, estas personas tienen un bajo nivel de autoconfianza en sus capacidades para realizar una determinada tarea cuando tienen que mostrar cierto nivel de competencia.

Por último, Bong y Skaalvik (2003) postulan diferencias en la etiología de ambos constructos. Las creencias de autoeficacia se basan en un juicio criterial de dominio como puede ser el rendimiento previo o la experiencia directa en clase. Por su parte, en el autoconcepto pesan más las referencias normativas, de superioridad o inferioridad respecto a otros individuos.

A pesar de las discrepancias señaladas entre autoeficacia y autoconcepto, ambas creencias están estrechamente relacionadas, no en vano los estudios efectuados sobre ambos constructos han permitido dar respuesta a muchos de los interrogantes relativos al "qué" y al "por qué" de la motivación académica (Bong y Skaalvik, 2003). De hecho, los alumnos con elevada autoeficacia son más propensos a sostener un autoconcepto positivo, y viceversa, un autoconcepto favorable podría llevar al estudiante a aproximarse a las nuevas tareas con una mayor confianza en sus capacidades.

Sin embargo, es importante señalar que no es posible establecer una relación directa entre las percepciones acerca de si uno se considera capaz o

incapaz de hacer algo y el hecho de que uno se sienta bien o mal consigo mismo. Así, las creencias de autoeficacia respecto a una actividad determinada influirán en la autoestima, en función de la valoración que realice el estudiante de la misma. Si es valiosa para él, sus creencias de autoeficacia afectarán a su autoestima. En cambio, si es escasamente valorada, no tendrá repercusiones. De cualquier manera, las personas suelen dedicar su tiempo a aquellas actividades a las que les otorgan algún valor, y en consecuencia, es más probable que repercutan positivamente sobre su autoestima. Ilustremos con un ejemplo lo que acabamos de explicar. Supongamos el caso de un estudiante universitario de Ciencias del Deporte para el cual ser un buen jugador de baloncesto es algo muy importante, pero que, basándose en la auto-observación de su actividad deportiva y en los comentarios de sus profesores y compañeros, se ve a sí mismo poco competente para desempeñar esta tarea. Vamos a imaginarnos también que nuestro estudiante no le confiere ningún valor al ballet. En este caso es muy poco probable que su ineficacia percibida para desenvolverse en esta disciplina influya en el aprecio que se tiene a sí mismo. Y, finalmente, si este estudiante continúa valorando el baloncesto, invertirá un mayor esfuerzo en convertirse en un buen jugador de este deporte que en adquirir habilidades para el baile. Apoyándose en estas consideraciones, Bong y Skaalvik (2003) sugieren que las creencias de autoeficacia proporcionarían el sustrato cognitivo para el desarrollo del autoconcepto.

Expectativas de resultado

Además de la autoeficacia, Bandura (1977a, 1986, 1997) alude en su teoría cognitiva social a un segundo tipo de expectativa de control. Desde su perspectiva, nuestra percepción de control sobre el ambiente no depende únicamente de que nos creamos capaces de llevar a cabo un determinado curso de acción. Es preciso también que tengamos la expectativa de que esa acción va a surtir los efectos deseados. Un estudiante, por ejemplo, puede creerse capaz de aprenderse la materia de un examen, pero no se implicará en el estudio a menos que crea firmemente que si se la aprende superará el examen. De esta manera introduce Bandura la noción de *expectativas de resultado*, concebidas como la creencia del individuo en que ciertas conductas ejecutadas conducirán a la meta deseada. Como el propio autor explica, “*creer que uno puede saltar seis pies es un juicio de eficacia; el reconocimiento social*

anticipado, el aplauso, los trofeos y la autosatisfacción por la realización de la tarea son expectativas de resultado” (Bandura, 1986, p. 391).

El constructo expectativas de resultado deriva de las teorías de la expectativa-valor, las cuales, en esencia, sostienen que la motivación depende de dos factores interdependientes (Bandura, 1993): (a) la creencia en que una determinada conducta producirá un resultado concreto; y (b) la valoración de ese resultado por parte del individuo. Estas teorías asumen, por tanto, que cuando una persona pretende alcanzar sus metas, se plantea qué posibilidades tiene de lograrlo. El hecho de que finalmente se active e implique en su consecución dependerá de en qué medida estima que dichas metas son alcanzables. Pero incluso si mantiene elevadas expectativas al respecto no se producirá una movilización de sus recursos personales a menos que las metas sean altamente valoradas. En consecuencia, es aquella meta anhelada, junto a la creencia de que es accesible, lo que motiva a las personas a actuar.

A tenor de estas consideraciones, el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa. En este sentido, Bandura (1987) sostiene que el individuo puede aventurar tres tipos de expectativas: materiales (e.g., dinero), sociales (e.g., aprobación de otras personas) y autoevaluativas (e.g., satisfacción personal).

Sin embargo, como acertadamente señala Font (1991), la definición propuesta por Bandura en relación a este constructo es ciertamente ambigua, por cuanto no queda suficientemente esclarecido si las expectativas de resultado se refieren a una conducta en abstracto, esto es, independiente de quién la ejecute, o, por el contrario, alude a las consecuencias de la conducta emitida por el propio individuo que sostiene las expectativas de resultado. Para exponer más llanamente esta cuestión, veamos el siguiente ejemplo: todos sabemos que fumar tiene consecuencias nefastas para nuestro organismo. Empero, un importante porcentaje de la población continúa haciéndolo. Font emplea el término *expectativas de resultado teórico* para aludir a este tipo de creencias, que se encuentran al menos parcialmente desvinculadas de la persona y por sí solas tienen una escasa capacidad predictiva sobre el comportamiento humano. Asimismo, siguiendo con el ejemplo del tabaco, existen personas que pueden tener la expectativa de resultado de que fumar perjudicará seriamente su salud e, incluso, desarrollar

altas expectativas de autoeficacia en relación a la superación de su adicción. Pero optan por no dejar de fumar amparándose en el "a mí no me va a pasar". Esta expectativa de resultado, que Font denomina *autorreferencial*, indicaría el grado de confianza que posee la persona en relación a la probabilidad de que la expectativa de resultado teórico se aplicará a su caso particular.

Ambos tipos de expectativas, de autoeficacia y de resultado, actúan en gran medida como determinantes de los patrones de pensamiento, la elección de cursos de acción, el esfuerzo y la persistencia en las actividades elegidas así como de las respuestas emocionales del individuo (Villamarín, 1994). De acuerdo con ello, podría aventurarse que ambas creencias constituyen importantes predictores del comportamiento y la motivación humana (véase, por ejemplo, Shell, Murphy y Bruning, 1989).

El modelo propuesto por Lent et al. (1994) es un buen exponente de la importancia que adquieren las expectativas de autoeficacia y de resultado en el desarrollo de intereses vocacionales en la etapa escolar (véase figura 8). De acuerdo con Lent et al. (1994), es probable que las personas desarrollen intereses estables en actividades en las cuales se consideren autoeficaces y, a su vez, anticipen resultados positivos. Los intereses influirán en las intenciones y metas que el individuo establezca, lo que le llevará a comprometerse en la elección y posterior desarrollo de determinadas actividades. Los logros obtenidos fruto de esta actuación influirán nuevamente sobre las creencias de autoeficacia del individuo, reforzándola en el caso de resultados positivos y disminuyéndola cuando los resultados no sean acordes con las expectativas.

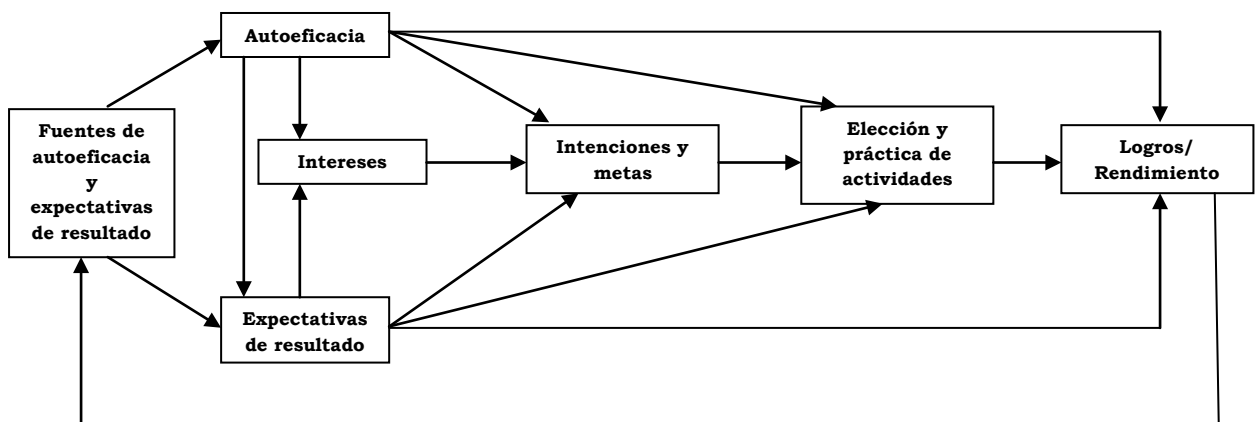


Figura 8. Contribución de las expectativas de autoeficacia y de resultado al desarrollo de intereses vocacionales. Adaptado de "Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera", por F. Olaz, 2003, *Evaluar*, 3, p. 21.

En este modelo se aprecia la mayor capacidad predictiva de la autoeficacia, en tanto que estas determinan en buena medida las expectativas de resultado. En efecto, de acuerdo con Bandura (1987), la autoeficacia tendría un mayor peso explicativo en nuestra conducta que las expectativas de resultado: *“en la mayoría de ocupaciones sociales, intelectuales y físicas, aquellos individuos que se consideran a sí mismos altamente eficaces, esperan obtener resultados positivos, mientras que quienes albergan la expectativa de un bajo rendimiento evocan consecuencias negativas para sí”* (p. 24).

Dicho de otro modo, nuestras expectativas de resultado dependen de los juicios de autoeficacia y, por ende, nuestro comportamiento determina en gran medida el resultado que obtenemos. Bandura pone el ejemplo de los conductores que no confían en su habilidad para conducir por una tortuosa carretera de montaña y evocan imágenes de heridos y restos de coches tras un accidente; por el contrario, aquellos que sí confían en su habilidad anticiparán las maravillosas vistas de las montañas. Del mismo modo, los profesores que no confían en su capacidad para facilitar el aprendizaje de sus alumnos pueden recrear obsesivamente en su mente imágenes negativas de sus clases, mientras que aquellos con mayor confianza en sí mismos son más capaces de pensar en sus estudiantes como individuos motivados para aprender.

A pesar de su estrecha relación, autoeficacia y expectativas de resultado constituyen dos entidades independientes. Es posible que se dé la circunstancia de que un estudiante albergue altas expectativas de que la obtención de un título universitario le abrirá las puertas a un buen trabajo (altas expectativas de resultado), pero dude seriamente de su capacidad para completar con éxito la titulación (bajas expectativas de autoeficacia). Desde el planteamiento opuesto, el estudiante puede estar firmemente convencido de su capacidad para obtener el título universitario (altas expectativas de autoeficacia), pero no mostrarse muy esperanzado sobre las posibilidades que ese título le proporcionará a la hora de encontrar un buen trabajo (bajas expectativas de resultado).

Lo ideal es entender ambos tipos de expectativas dentro de un *continuum*. En este sentido, Bandura (1982) plantea que la simple comparación entre altas/bajas expectativas de autoeficacia y altas/bajas expectativas de resultado resulta sumamente clarificadora de cara a explicar la forma en que autoeficacia y expectativas de resultado se relacionan con el

comportamiento y el afecto. La tabla 11, muestra las reacciones comportamentales y afectivas esperadas en sujetos en función de sus expectativas de autoeficacia y de resultado.

Tabla 11

Reacciones comportamentales y afectivas, en función de los diferentes niveles de autoeficacia y expectativa de resultado. Adaptado de "Self-Efficacy mechanism in human agency", por A. Bandura, 1982, American Psychologist, 37(2), p. 140. Copyright 1982 por American Psychological Association.

		EXPECTATIVA DE RESULTADO	
		BAJA	ALTA
AUTOEFICACIA	ALTA	<ul style="list-style-type: none"> - Activismo social. - Protesta. - Quejas. - Exigencia de cambios en el entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguridad, acción oportuna. - Alta implicación cognitiva.
	BAJA	<ul style="list-style-type: none"> - Resignación. - Apatía. - Abandono. 	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-devaluación. - Depresión.

Circunscribiéndonos al plano académico, la combinación de altas y bajas expectativas de autoeficacia con altas y bajas expectativas de resultado daría lugar a la siguiente casuística: (a) *individuos con altas expectativas de autoeficacia y de resultado*, que tendrán confianza y seguridad en sus ejecuciones y mostrarán niveles elevados de esfuerzo, persistencia e implicación cognitiva en las tareas académicas; (b) *sujetos con altas expectativas de autoeficacia pero bajas de resultado*, que seguramente estudiarán mucho y se implicarán, pero también pueden protestar y presionar con la intención de modificar su entorno. Pueden abandonar, no porque tengan baja autoeficacia, sino porque no perciben contingencia entre el aprendizaje y los resultados (por ejemplo, entre el esfuerzo invertido en el estudio y las calificaciones que obtienen); (c) *estudiantes con baja autoeficacia y bajas expectativas de resultado*, que pueden mostrar resignación, apatía e incapacidad o falta de voluntad para esforzarse. Serían sujetos que han abandonado el estudio y quieren volver a intentarlo. Son semejantes a los estudiantes en situación de indefensión aprendida (Peterson, Maier y Seligman, 1993); y (d) *alumnos con bajas expectativas de autoeficacia pero altas expectativas de resultado*, que no se consideran capaces de realizar la tarea, pero son conscientes de que si lo fuesen el entorno sería responsivo, recompensándoles por su actuación. Estos estudiantes tienden a evaluarse

negativamente y a culparse por el fracaso, a diferencia de aquellos con baja autoeficacia y bajas expectativas de resultado, quienes se centran también en la ausencia de respuesta ambiental.

De entre estas cuatro alternativas, la más funcional a la hora de movilizar los recursos personales del individuo es aquella que resulta de la combinación entre alta autoeficacia y altas expectativas de resultado. No obstante, conviene puntualizar que las restricciones estructurales pueden causar emparejamientos erróneos. Por ejemplo, el patrón alta autoeficacia-baja expectativas de resultado también podría ser fruto de la discriminación institucional por motivos de raza, etnia o género. Los estudiantes que se encuentren en esta situación (por ejemplo, minorías en cualquier escuela, o clases de ciencias o matemáticas en las que se discrimina a las mujeres con arreglo a creencias estereotipadas) podrían creer que son capaces de dominar el material objeto de estudio (alta eficacia), pero que no tendrán éxito debido a la discriminación existente en el entorno en el que se encuentran (bajas expectativas de resultado). No debe olvidarse, sin embargo, que las expectativas de resultado son meras creencias, por lo cual el hecho de que este colectivo sostenga bajas expectativas de resultado por motivos discriminatorios no implica automáticamente la existencia real de tal discriminación.

Locus de control

Crear firmemente que ciertas acciones producen determinados estándares deseados y confiar en nuestra capacidad para ejecutar tales acciones constituyen dos requisitos ineludibles a la hora de lograr un alto control percibido sobre nuestras vidas y los acontecimientos que en ella tienen lugar. Sin embargo, de acuerdo con Rotter (1966, 1975), es preciso también que el individuo mantenga altas expectativas de refuerzo contingentes a su actuación: *“si la persona percibe que el acontecimiento es contingente con su conducta o sus propias características relativamente permanentes, se dice que es una creencia de control interno”*. En cambio, *“cuando un refuerzo es percibido como siguiendo alguna acción personal, pero no siendo completamente contingente con ella, es típicamente percibido en nuestra cultura como el resultado de la suerte (...), y en este sentido se dice que es una creencia de control externo”* (Rotter, 1966, p. 1). De esta manera, Rotter (1966) acuñó el

término *locus de control*, o lugar de control, para aludir al grado en que la persona percibe que un refuerzo es responsivo a su conducta.

Cuando esta expectativa es elevada se dice que el locus de control es interno; cuando es baja, el locus de control es externo. Rotter (1981) señala que las dimensiones interna y externa no constituyen dos polos contrapuestos, sino un continuo a lo largo del cual nos ubicaríamos todas las personas. Aquellas que tienen un locus de control más interno se muestran convencidas de su capacidad para conducirse exitosamente en la consecución de sus objetivos, incluso aunque se presenten obstáculos en el camino. Por contra, las personas que sostienen un patrón de externalidad del control del refuerzo se perciben incapaces de influir en los acontecimientos de sus vidas. Al contrario, consideran que todo lo que les ocurre es producto de factores como la suerte, la casualidad, el destino, lo sobrenatural o la acción de otras personas. Quién no ha escuchado, por ejemplo, alguna vez a un estudiante poner excusas cuando suspende del tipo: “*estudié mucho, pero tuve mala suerte*”, o “*me esfuerzo al máximo, pero el profesor me tiene manía*”. Bajo este tipo de afirmaciones subyace un locus de control externo. Basándose en las características comportamentales de unos y otros, De Charms (1968) empleó las expresiones *origins* (cuya traducción aproximada a nuestro idioma sería "originales" o "auténticos") y *pawns* (“peones” o “títeres”) para referirse, respectivamente, a los estudiantes con locus de control interno y externo.

En función de su locus de control, podrían diferenciarse tres tipos de personas (Rotter, 1981):

- Los internos, que consideran que el mundo está bien organizado y tienen una elevada percepción de control sobre los acontecimientos que les suceden en sus vidas.
- Los externos “otros”, que también creen que el mundo está bien estructurado, pero son otras personas más poderosas quienes tienen el control sobre las contingencias de refuerzo que se derivarían de sus propios comportamientos.
- Los externos “suerte”, que creen que el mundo es caótico y ni ellos ni nadie puede hacer nada por controlarlo, de modo que dependen de la suerte, el azar o el destino.

A la hora de predecir y explicar nuestra conducta no sería tan importante el hecho de que un individuo se mostrase convencido de obtener un refuerzo en una situación específica (lo que en su teoría del aprendizaje social Rotter, en 1954, denominó *expectativa de éxito, meta o refuerzo*) como que exista un patrón más o menos estable de creencias en torno a su capacidad para influir en las contingencias de refuerzo de sus acciones (definida por Rotter como *expectativas generalizadas de control interno-externo del refuerzo*). Con el propósito de clarificar la relación entre constructos tan afines como las expectativas de locus de control, las expectativas de éxito y las propias expectativas de autoeficacia, Palenzuela (1986, 1987) propone un modelo integrador de expectativas de control, en virtud del cual la autoeficacia (estimación de que uno puede ejecutar la conducta requerida para producir los resultados deseados) y el locus de control (expectativa de que los resultados serán contingentes o no con sus propias acciones) constituirían sendos determinantes de las expectativas de éxito (grado en que el individuo percibe que va a conseguir una meta, un refuerzo o un resultado deseado) (véase figura 9). Asimismo, este modelo parece consistente con el planteamiento de Rotter, quien sostiene que las expectativas de éxito son función de las expectativas generalizadas de control interno-externo del refuerzo.

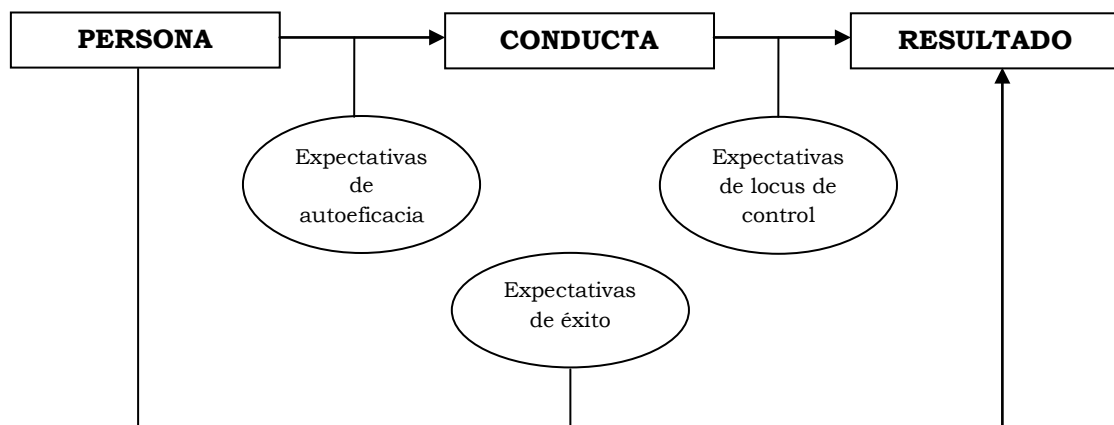


Figura 9. Diferenciación entre expectativas de autoeficacia, expectativas de éxito y expectativas de locus de control. Adaptado de "Una versión española de una batería de escalas de expectativas generales de control (BEEGC)", por D. L. Palenzuela, G. Prieto, A. M. Barros y L. Almeida, 1997, *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), p. 78. Copyright 1997 por I. E. P. -Universidade do Minho.

Indefensión aprendida

Teorías como las anteriormente reseñadas ensalzan los beneficios que para el individuo conlleva la percepción de un alto control sobre su entorno, operativizado en términos de locus de control interno o de elevadas expectativas de autoeficacia y de resultado. Seligman y colaboradores (Abramson et al., 1978; Seligman, 1975), sin embargo, se centraron en el polo opuesto del constructo: la ausencia de control. En 1975, Seligman postuló que la percepción de falta de contingencia entre las acciones del individuo y las consecuencias ambientales genera en aquel una expectativa de incontrolabilidad sobre los resultados que siguen a su conducta, ocasionándole un estado psicológico caracterizado por una serie de déficits cognitivos, motivacionales y emocionales que el autor denominó *indefensión aprendida* (en la literatura también puede verse referenciado como desamparo aprendido o, simplemente, indefensión).

El déficit cognitivo hace alusión al hecho de que, como el individuo percibe la no dependencia entre sus acciones y los resultados, se vuelve incapaz de aprender la relación de contingencia entre determinadas conductas y ciertos resultados. Este déficit repercute, a su vez, a nivel motivacional, inhibiéndose la conducta del individuo al no vislumbrarse posibilidad alguna de influencia sobre los resultados de las acciones llevadas a cabo. La persona, al fin y al cabo, podría cuestionarse: "*¿para qué voy a intentarlo si no voy a conseguir nada?*". La percepción de indefensión propiciará, en último término, la aparición de emociones negativas como desesperación, hostilidad, ansiedad o apatía, que pueden desembocar en una depresión. Este modelo explicativo, sin embargo, no clarificaba suficientemente el cómo o el por qué la percepción de no contingencia entre una conducta y un resultado conlleva el desarrollo de una expectativa de futura no contingencia entre acciones y consecuencias. Con el propósito de arrojar algo de luz sobre esta cuestión, Abramson et al. (1978) reformularon este planteamiento sugiriendo que las atribuciones que el individuo realiza acerca de la no dependencia conducta-resultados son el origen de las subsecuentes expectativas de incontrolabilidad futura. De acuerdo con ello, el individuo, antes de forjarse ninguna expectativa en firme, se cuestionará las causas que motivaron la falta de controlabilidad sobre sus resultados (véase figura 10).

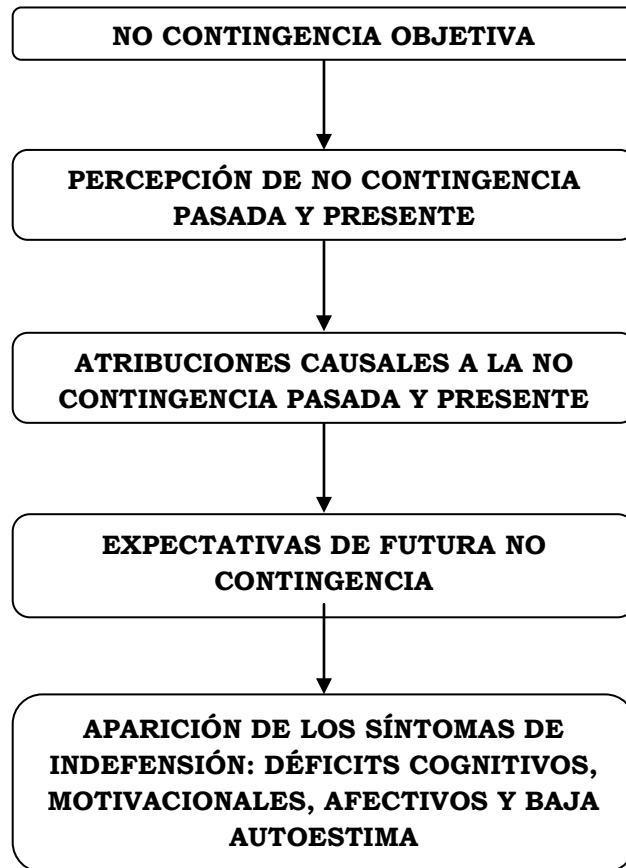


Figura 10. Reformulación de la secuencia de eventos que desencadenan los síntomas de indefensión aprendida. Adaptado de "Learned helplessness in humans: Critique and reformulation", por L. Y. Abramson et al., 1978, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, p. 52. Copyright 1978 por la American Psychological Association.

Estos autores postulan la existencia de cuatro dimensiones continuas y ortogonales a partir de las cuales los individuos darían respuesta a esa cuestión: "personal-universal"; "interna-externa"; "estable-inestable"; y "global-específica". La dimensión personal-universal diferencia aquellos casos de indefensión en los que el individuo considera que no posee en su repertorio la respuesta que originaría el resultado deseado, pero otros significativos sí tienen la capacidad para emitir esa respuesta (indefensión personal); frente a la creencia de que ni uno mismo ni ninguna otra persona significativa posee en su repertorio comportamental la respuesta adecuada, esto es, la situación es universalmente incontrolable (indefensión universal). En términos de contingencia y competencia, cuando la indefensión es personal, el sujeto percibe una relación de contingencia entre las acciones y los resultados de las mismas, pero se considera a sí mismo incompetente. Por contra, cuando la indefensión es universal, existe una completa falta de contingencia entre las conductas y los resultados, de tal manera que la competencia personal carece

de relevancia: se haga lo que se haga, no es posible, nadie puede conseguirlo (véase tabla 12). De acuerdo con Abramson et al., esta distinción puede explicarse también en términos de expectativas de autoeficacia y de resultado: bajo la indefensión personal subyace una baja autoeficacia, pero elevadas expectativas de resultado. Cuando existe una situación de indefensión universal, en cambio, las expectativas de resultado son también bajas.

Tabla 12

Relación de la competencia y contingencia percibida con la indefensión aprendida. Adaptado de "La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención", por M. C. González, 1997, Ediciones Universidad de Navarra, SA, p. 63. Copyright 1997 por Eunsa.

CREENCIAS DE CONTROL	RESPUESTAS AL FRACASO			
	INTERPRETACIÓN COGNITIVA	CONDUCTA DE RENDIMIENTO	AUTOESTIMA	NIVEL DE INDEFENSIÓN
Resultado contingente, sí mismo competente (percepción de control)	<i>Mis fracasos derivan de esfuerzo insuficiente. Cuento con la posibilidad de ejercer control sobre las respuestas</i>	Perseverancia. Mejora del rendimiento	Pérdida mínima	No indefensión. Orientación al dominio
Resultado contingente, sí mismo incompetente (percepción de falta de control)	<i>Mis fracasos son resultado de mi incompetencia. Aunque otros pueden yo no tengo control sobre los resultados</i>	Déficits en perseverancia y declive de rendimiento	Pérdida significativa	Indefensión personal
Resultado no contingente. Competencia personal no relevante (percepción de falta de control)	<i>Mis fracasos se deben a que los resultados no se pueden controlar. Ni yo ni los otros podemos controlar o producir respuestas de control</i>	Déficits en perseverancia y declive de rendimiento	No se producen pérdidas	Indefensión universal

Abramson et al. (1978) sostienen que, además de los déficits cognitivos, motivacionales y emocionales, la dicotomía personal-universal pone de manifiesto la existencia de un cuarto factor derivado de la indefensión aprendida: la baja autoestima. Así, los individuos que desarrollen expectativas de indefensión personal mostrarán una autoestima más baja que los que manifiesten una indefensión universal. Por ejemplo, un estudiante mostrará

una peor valoración de sí mismo cuando atribuya el suspenso en un examen a su baja capacidad si sus iguales superan la prueba que cuando estos tampoco logren aprobarla.

En paralelo a esta dimensión, el individuo también puede atribuir la no contingencia entre acciones y resultados a factores internos o externos. La persona realiza una atribución interna cuando estima que existe una mayor o una menor probabilidad de que le sucedan determinadas consecuencias a ella que a otros significativos. Son externas, por el contrario, si estima que dicha probabilidad es similar en ella y en los demás. Por las características señaladas, la realización de atribuciones externas al fracaso es recurrente en los casos de indefensión universal, mientras que las atribuciones internas son propias de la indefensión personal.

Asimismo, la condición de indefensión puede atribuirse a determinados factores concretos (atribución específica), de tal manera que cuando la situación cambie también lo hará la expectativa de no contingencia; o, por contra, puede achacarse a factores generales (atribución global), por lo que la percepción de indefensión no variaría aunque sí lo hiciesen las circunstancias contextuales. De acuerdo con ello, algunos individuos estiman que su indefensión se perpetuará en el tiempo, atribuyéndola a factores estables, mientras otras personas creen que sus déficits cognitivos, motivacionales y emocionales serán transitorios, pues entienden que en su aparición están incidiendo factores inestables.

Tomando como referencia estas cuatro dimensiones atribucionales, Abramson et al. (1978) sugieren que existe una mayor probabilidad de que el individuo alcance la condición de indefensión aprendida cuando tienda a atribuir los fracasos a factores internos, personales, estables y globales.

En un intento por conjugar los planteamientos teóricos existentes respecto a la variable control, Skinner y colaboradores (Skinner, 1995, 1996; Skinner et al., 1990) proponen una nueva conceptualización de este constructo organizada en torno a tres tipos de creencias (véase figura 11): las relaciones entre la persona que actúa (agente), los medios o estrategias a las que este puede recurrir, así como los fines y metas a los que el agente puede aspirar.

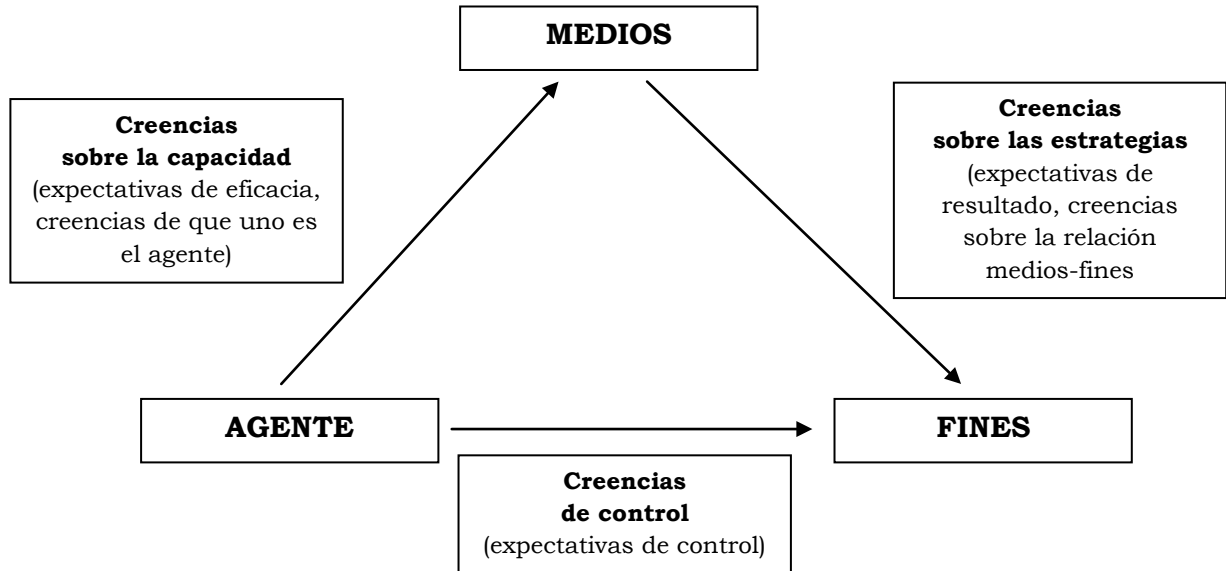


Figura 11. Los tres tipos de control percibido propuestos por E. A. Skinner (1996).

Desde esta conceptualización, un primer componente del control percibido serían las *creencias de capacidad*, también reflejadas en la investigación como creencias agente-medios, en tanto que suponen un vínculo entre ambos aspectos. En una línea similar a constructos como las expectativas de autoeficacia, este tipo de creencias reflejan, por ejemplo, el grado de convicción personal que muestra un estudiante en relación a si posee o carece de los medios necesarios para obtener éxito académico.

Skinner y colaboradores definen como *creencias de estrategias* a las expectativas o percepciones acerca de cuáles son los factores que inciden en la obtención del éxito o del fracaso, esto es, la expectativa de que ciertos medios conducen a determinados fines. Sería el caso, por ejemplo, de un estudiante que cree firmemente que si utiliza determinadas estrategias conseguirá la meta que persigue. Algunos constructos de control percibido que se ajustarían al vínculo que se establece entre medios y fines serían las expectativas de resultado, el locus de control o las atribuciones causales.

Finalmente, el componente *creencias de control*, también denominado expectativas de control (Skinner, 1995, 1996), reflejaría el vínculo existente entre el agente que actúa y los fines o metas que persigue. En efecto, esta creencia aludiría a las expectativas que el individuo desarrolla en relación a sus posibilidades para producir intencionalmente determinados resultados y prevenir aquellos indeseados, sin considerar medios específicos (Skinner,

Chapman y Baltes, 1988). Su relevancia en el plano académico es incuestionable, en tanto en cuanto difícilmente un estudiante se conducirá a la consecución de determinados estándares deseados (e.g., superar una materia, realizar un buen trabajo) si estima que por mucho que se esfuerce o por muy bien que lo haga no obtendrá ningún rédito de ello. En este sentido, el profesorado puede ejercer una poderosa influencia en la percepción de control de los estudiantes si les facilita guías y retroalimentación claras y consistentes, si les proporciona los recursos que necesitan para lograr sus metas académicas y, en definitiva, si estimula su interés por el aprendizaje (Skinner, 1995; Skinner et al., 1990).

Este planteamiento integrador propuesto por Skinner y colaboradores permite discriminar con nitidez los dos elementos nucleares en la percepción de control: la competencia (creencias de capacidad/habilidad personal o creencias agente-medios) y la contingencia (relación acción-resultado o creencias medios-fines). Efectivamente, que un estudiante se sienta capaz es condición sine qua non para su implicación motivacional, pero esta no se hará efectiva si, a pesar de confiar en su competencia, considera que sus resultados dependen de otros factores extrínsecos como la suerte o la ayuda de otras personas (no contingencia entre acciones y resultados). Y, al mismo tiempo, las creencias en relación a que existen unas acciones concretas que conllevan aparejadas determinados resultados no son condición suficiente para garantizar altos niveles de adaptación o de motivación, dado que los estudiantes deben creer que son lo bastante capaces como para llevar a cabo dichas acciones (relación agente-medios) (Valle et al., 2002).

De acuerdo con ello, dos serían las cuestiones que el estudiante se plantearía para determinar su nivel de control percibido (Weisz, 1984): (1) "*¿en qué medida los resultados en esta situación dependen de variaciones en mi conducta?*" (pregunta por la contingencia); y (2) "*¿soy lo suficientemente competente como para producir las conductas específicas de las que dependen los resultados?*" (pregunta por la competencia).

“¿Qué quiere darse a entender con los términos <creencias> y <competencias> (...) Considérense los dos posibles ítems siguientes: “Las buenas notas que se sacan en el colegio dependen, en gran parte, de la inteligencia que se tenga”; “Las buenas notas que saco en el colegio dependen, en gran parte de la inteligencia que tengo”. Aunque aparentemente ambas

frases son muy semejantes, una mirada más detenida pronto pone de manifiesto que no es así. La primera frase puede considerarse como la expresión de una creencia u opinión particular que el sujeto mantiene sobre una determinada relación causal (inteligencia-notas). En esta frase, cuando el sujeto contesta <SÍ>, únicamente afirma, en general y según su opinión, que las buenas notas dependen de la inteligencia alta. En el segundo ítem, cuando el sujeto contesta <SÍ>, a nivel lógico está afirmando, a la vez, a) que él posee una inteligencia alta, b) que él obtiene buenas calificaciones escolares y c), que las buenas notas que obtiene dependen de su inteligencia. Por otra parte, en la segunda frase, en la que aparecen creencias sobre competencias, si el sujeto contesta <NO>, puede ser debido (a) bien que niega la relación entre la capacidad y las notas; (b) bien que niega que él tenga buena capacidad (es decir, niega que él posea dicha competencia), (c) bien a que niega que él haya sacado buenas notas en alguna ocasión; (d) o bien, por último, a una combinación de varias de estas negaciones” (Godoy, 1988, p. 214).

Solo en el caso de que confluyan altas creencias de competencia y altas creencias de contingencia el estudiante percibirá un alto control sobre la tarea y sobre sus resultados. En otras palabras, es preciso que el estudiante se perciba como competente y eficaz y, además, sostenga una visión del mundo como estructurado y receptivo (Bandura, 1977a; Gurin y Brim, 1984; Weisz, 1986).

1.4. El componente afectivo de la motivación

Uno de los rasgos distintivos de los seres humanos es nuestra capacidad para sentir y expresar afectos. Podríamos decir, sin riesgo a equivocarnos, que es precisamente nuestra capacidad para emocionarnos la que nos convierte en humanos. La omnipresencia de las emociones, sentimientos y estados de ánimo en nuestra vida cotidiana refleja la importancia que para nosotros presenta nuestra parte afectiva. Hablamos continuamente de cómo nos sentimos, describimos con gran detalle nuestras reacciones afectivas ante lo que nos sucede y buscamos con gran vehemencia una receta mágica que nos permita lograr la felicidad o dejar atrás la tristeza y la desazón.

En otras palabras, nuestros afectos inciden sobremanera en nuestros estados motivacionales y, por ende, en nuestras conductas de logro. Por

consiguiente, el estado emocional del estudiante cuando realiza una tarea académica ("¿qué siento ante esta tarea?") reúne tanta o más relevancia para su motivación como el mostrar un gran interés por la misma o creerse capaz de llevarla a cabo con éxito. De entre las diversas aportaciones teóricas efectuadas en relación a las implicaciones motivacionales de las respuestas emocionales de los estudiantes, quizás las que más repercusión y trascendencia han adquirido sean la Teoría atribucional de la motivación y la emoción (Weiner, 1974, 1985, 1986, 2001) y la Teoría de la autovalía (Covington, 1983, 1985; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979), que a continuación describimos.

1.4.1. Teoría atribucional de Weiner

“Cuando empezamos a pensar como seres racionales, tenemos el deseo de entender el mundo y prever lo que puede ocurrir, por ello intentamos averiguar no solo lo que ha pasado, sino también <por qué> ha pasado. Por nuestra cabeza desfilan afirmaciones del tipo: <se divorciaron porque siempre estaban discutiendo> o <perdí la posibilidad de firmar ese contrato porque nadie con el currículum que ellos pedían aceptaría trabajar por un sueldo tan mísero>. El efecto que un acontecimiento determinado tiene sobre nosotros (lo que puede significar respecto a nuestra capacidad personal o profesional y respecto a nuestro futuro) depende en parte de las explicaciones que nos demos sobre tal acontecimiento. Las explicaciones habituales derivadas de nuestras experiencias diarias son importantes porque influyen en nuestra manera de reaccionar ante situaciones concretas y en la percepción de nosotros mismos, así como en la motivación respecto a acontecimientos futuros. En el mundo occidental, la gente acostumbra a emplear cuatro tipos de justificaciones determinadas por la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte. Pensamos, por ejemplo, que la razón por la cual nos han ascendido es nuestra capacidad como vendedores, por trabajar duro o por la combinación de ambos factores. También puede que pensemos que ha sido gracias a nuestro tío Harry, que es miembro de la junta directiva. En el primer caso, estamos atribuyendo nuestro éxito a factores personales e internos. En el segundo, lo atribuimos a factores externos. Las explicaciones también pueden cambiar en función de si las vinculamos a causas que permanecen estables a lo largo del tiempo o a causas cambiantes. En la cultura occidental tenemos tendencia a creer que las habilidades (inteligencia, capacidad atlética, talento musical o artístico) son

características estables e inherentes a cada individuo. Si pensamos que un chico es listo, asumimos que lo seguirá siendo cuando llegue a la edad adulta. En cambio, no tenemos la misma opinión sobre la capacidad de trabajo porque, desde nuestro punto de vista, alguien muy trabajador puede acabar siendo un auténtico holgazán o viceversa” (Norem, 2002b, pp.85-86).

De acuerdo con Bernard Weiner (1974, 1985), nuestros pensamientos son el fundamento de nuestros sentimientos, de tal manera que nuestra respuesta emocional ante un determinado resultado no vendrá determinada por la valencia del mismo, sino por las atribuciones que hagamos a ese éxito o a ese fracaso. Así pues, sería la valoración causal que las personas realizamos de nuestros éxitos y nuestros fracasos, más que estos en sí, la que constituiría el factor determinante, no solo de nuestras emociones, sino también de nuestras expectativas y nuestro nivel de empeño posterior, en definitiva de nuestra conducta futura (Weiner, 1985).

¿Por qué un estudiante que ha obtenido un aprobado en un examen salta de alegría y se siente orgulloso mientras otro con la misma calificación se "hunde" pensando que es un incompetente? Es posible que el primer estudiante esté valorando el escaso esfuerzo invertido en la preparación del examen y, por ello, atribuya el "éxito" a su gran inteligencia. De ahí su reacción de orgullo y su inmensa alegría. En cambio, es posible que el otro estudiante hubiese realizado un gran esfuerzo para preparar la prueba con la expectativa de sacar una calificación elevada. Este estudiante podría atribuir el "fracaso" a su baja capacidad, lo que explicaría sus sentimientos de incompetencia y, muy probablemente, le conducirá a reducir su implicación en las tareas ante la baja expectativa de éxito futuro.

Con el propósito de explicar de una manera más sistemática este proceso, Weiner (1985) caracteriza de la siguiente manera su teoría atribucional de la motivación y la emoción (véase figura 12). En general, cualquier resultado elicitamente en las personas una determinada respuesta emocional: de satisfacción, en caso de éxito, y de tristeza y frustración, cuando el resultado es de fracaso. A continuación, especialmente si la persona estima que dicho resultado es inesperado, negativo o importante, comienza a plantearse el "por qué" del mismo. En la determinación de los posibles factores causales influirán una serie de aspectos vinculados a las

experiencias personales significativas del individuo y que de alguna manera tienen relación con el resultado obtenido: su historial previo de éxitos y fracasos, su autoconcepto, sus propias tendencias autoprotectoras, etc.

Es en este momento cuando el individuo realiza algún tipo de atribución para justificar el resultado obtenido. De acuerdo con Weiner, en contextos de logro como el académico las atribuciones causales que los seres humanos realizamos con mayor frecuencia son la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad de la tarea, lo que no excluye, como apunta Alonso (1991), que podamos recurrir a otro tipo de factores explicativos tales como la fatiga, el estado de ánimo, la ayuda o no ayuda del profesor, etc.

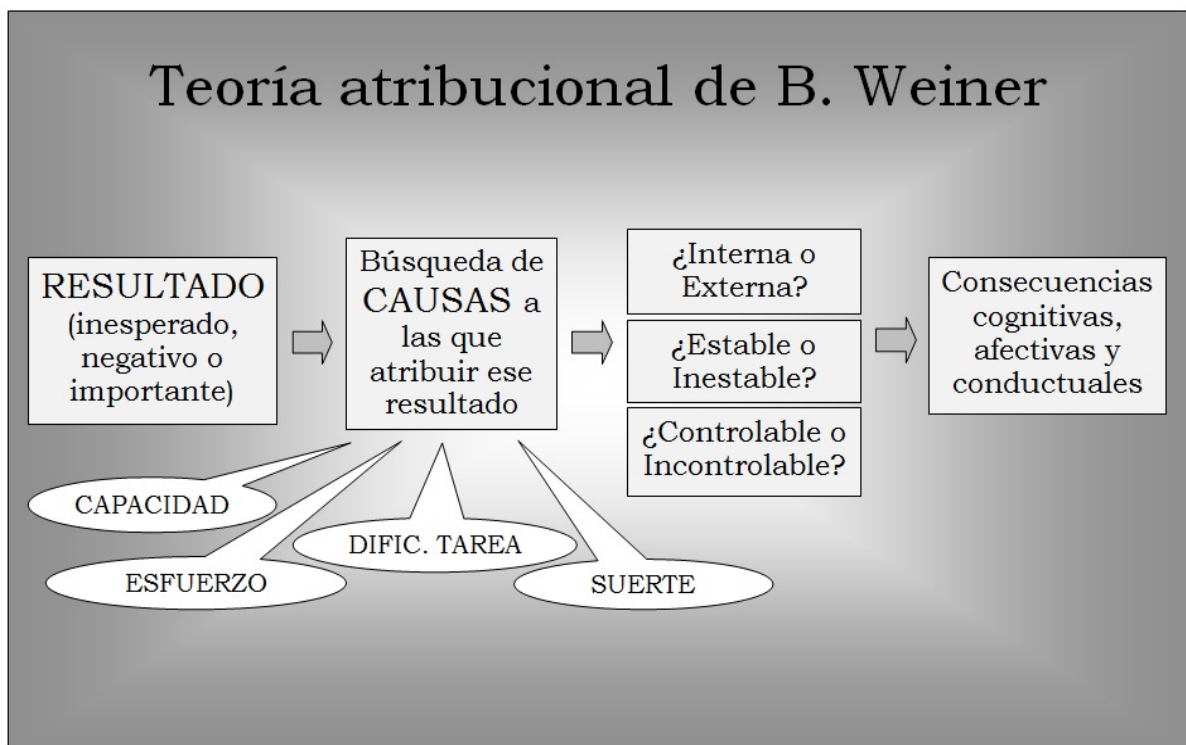


Figura 12. Teoría atribucional de Weiner. Adaptado de "Motivación, aprendizaje y rendimiento académico", por J. C. Núñez, 2009, Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía, p. 58.

Sin embargo, Weiner señala que, a la hora de determinar las implicaciones emocionales y motivacionales derivadas de la atribución realizada, no es tan relevante la causa concreta a la que se le achaque el resultado obtenido como las propiedades y características que reúne ese factor causal. En este sentido, el autor plantea tres dimensiones atribucionales en función de las cuales se podrían clasificar los cuatro factores causales

anteriormente señalados (capacidad, esfuerzo, suerte y dificultad de la tarea): lugar, estabilidad y controlabilidad (véase tabla 13):

Tabla 13

Principales atribuciones causales al éxito y al fracaso en función de las tres dimensiones diferenciadas por Weiner. Adaptado de "La motivación académica", por A. Valle et al., 2002, Pirámide, p. 129. Copyright 2002, 2008, 2010 por Ediciones Pirámide.

		FACTORES CAUSALES			
		Capacidad	Dificultad de la tarea	Esfuerzo	Suerte
DIMENSIONES CAUSALES	Interna-Externa	Interna	Externa	Interno	Externa
	Estable-Inestable	Estable	Estable	Inestable	Inestable
	Controlable-Incontrolable	Incontrolable	Incontrolable	Controlable	Incontrolable

- a) El *lugar* se refiere a la ubicación de la causa explicativa del resultado, la cual puede ser interna o externa al individuo. De acuerdo con los factores causales propuestos por Weiner, la capacidad y el esfuerzo serían factores internos, mientras que la suerte y la dificultad de la tarea serían externos.
- b) La *estabilidad* alude a la duración temporal de la causa. Así, la capacidad y la dificultad de la tarea serían inalterables y, en consecuencia, estables en el tiempo. Por contra, el esfuerzo o la suerte sí son susceptibles de sufrir considerables modificaciones de una situación a otra. Por ejemplo, un estudiante que considere que ha tenido mala suerte en un examen puede albergar esperanzas de que su sino cambie en una futura ocasión.
- c) Finalmente, la *controlabilidad* hace referencia al grado en que la persona percibe que la causa que originó el resultado obtenido se encuentra bajo su control. En general, valoramos el esfuerzo como un factor que está bajo nuestro control, pues podemos decidir cuánto nos involucramos en una tarea. Sin embargo, la suerte, la dificultad de la tarea e, incluso, la capacidad son factores que escapan a nuestro control.

Estas tres dimensiones causales condicionan la respuesta afectivo-motivacional derivada de la atribución causal efectuada ante un éxito y un fracaso (véase tabla 14). De esta manera, la atribución del éxito a causas internas y/o controlables conduce a la experimentación de emociones positivas estrechamente vinculadas a la autovalía (orgullo, satisfacción, sentimientos de competencia, etc.). En efecto, si un estudiante achaca su buen rendimiento académico en una materia a su capacidad (interna) o a su esfuerzo (interna y controlable) experimentará mayores sentimientos de orgullo y satisfacción consigo mismo que si, por ejemplo, estima que ese éxito ha sido producto de la facilidad de la materia o de la ayuda de otras personas (ambos factores, externos e incontrolables).

Sin embargo, la atribución del fracaso a causas internas favorecerá la aparición de reacciones emocionales negativas, cuyas implicaciones para la valía personal dependerán del grado de controlabilidad percibido por el individuo: el fracaso atribuido a factores controlables (bajo esfuerzo) elicitó sentimientos de culpa, mientras que si se atribuye a factores incontrolables tales como la baja capacidad, la autoestima puede verse seriamente dañada.

Cuando el resultado, ya sea de éxito o de fracaso, es atribuido a factores externos e incontrolables los sentimientos de autovalía del individuo apenas se ven afectados. Piénsese, por ejemplo, en el caso de un estudiante que atribuye un éxito académico a la ayuda de un compañero. Su respuesta emocional será de gratitud, pero ello no alimentará su autoestima. De igual manera, un fracaso atribuido a la mala suerte producirá emociones de ira o rabia, pero su autovalía no se verá perturbada en demasía al no responsabilizarse el estudiante de ese fracaso.

La dimensión estabilidad es la responsable de las expectativas que el individuo se forja en relación a sus resultados futuros. La atribución de resultados, ya sea de éxito o de fracaso, a causas estables generará en el individuo expectativas de que en el futuro experimentará el mismo resultado. Retomando el ejemplo de los dos estudiantes al que nos referíamos al comienzo de esta sección, ello explicaría por qué el estudiante que estima como fracaso el aprobado en un examen experimenta sentimientos de incompetencia y bajas expectativas de cambio futuro, al atribuir ese resultado a un factor estable como la capacidad, en este caso la baja capacidad. Sin

embargo, cuando las causas que subyacen a un determinado resultado son inestables, el individuo considerará que ese mismo resultado no tiene por qué darse en posteriores situaciones. Por ejemplo, el estudiante que atribuye un éxito a la suerte puede experimentar alegría por este hecho, pero albergará importantes dudas respecto a las posibilidades de mantener ese éxito en el futuro.

Tabla 14

Reacciones afectivas derivadas de las atribuciones causales ante el éxito y el fracaso. Adaptado de "La motivación académica", por A. Valle et al., 2002, Pirámide, pp. 130-131. Copyright 2002, 2008, 2010 por Ediciones Pirámide.

ATRIBUCIÓN CAUSAL	REACCIONES AFECTIVAS ANTE EL ÉXITO	REACCIONES AFECTIVAS ANTE EL FRACASO
Capacidad (interna, estable e incontrolable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de competencia, orgullo, satisfacción, confianza en uno mismo ▪ Altas expectativas de éxito futuro ▪ Responsabilidad ante el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sentimientos de incompetencia, pérdida de confianza en uno mismo ▪ Bajas expectativas de éxito futuro ▪ Responsabilidad ante el fracaso
Esfuerzo (interna, inestable y controlable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orgullo y satisfacción ▪ Responsabilidad ante el éxito ▪ Sentimientos de control 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Culpabilidad ▪ Responsabilidad ante el fracaso ▪ Sentimientos de control y expectativas de prevenir el fracaso en el futuro
Suerte (externa, inestable e incontrolable)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ Ausencia de responsabilidad ante el éxito 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sorpresa ▪ Ausencia de responsabilidad ante el fracaso
Causas controladas por otros	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enfado, ira, cólera, etc.

Desde el punto de vista motivacional, lo verdaderamente relevante no es tanto que el individuo realice una atribución puntual ante un resultado como la existencia de tendencias atribucionales desadaptativas (Alonso, 1991). Son precisamente este tipo de patrones perniciosos los que inhiben la motivación del individuo (González y Tourón, 1992). Así, la atribución de los éxitos a factores externos e incontrolables como, por ejemplo la suerte, o de los fracasos a factores estables e incontrolables como la falta de capacidad pueden minar sensiblemente la motivación del estudiante, al entender que poco o nada puede hacer para dominar la situación. Como alternativa, Weiner (1986) propone que lo más adaptativo es fomentar en los estudiantes la

realización de atribuciones, tanto al éxito como al fracaso, a factores internos y controlables como el esfuerzo (o el bajo esfuerzo, en caso de fracaso) o la utilización apropiada o inapropiada de estrategias de aprendizaje.

1.4.2. Teoría de la autovalía de Covington

Aunque los postulados de Weiner gozan de una amplia aceptación, algunos autores, no obstante, disienten de la consideración de las atribuciones como verdaderas causas explicativas de los éxitos y fracasos. En su teoría de la autovalía, Covington (véase, por ejemplo, Covington, 1983, 1985; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979) propugna que las atribuciones que realizamos de nuestros resultados suelen utilizarse fundamentalmente como justificaciones o excusas de los mismos, en especial ante situaciones de fracaso. El motivo de ello sería la necesidad que tenemos las personas de preservar una imagen positiva de nosotros mismos. Según Covington (1985), en nuestra naturaleza está la necesidad de defender nuestras creencias de competencia personal, por lo que el fracaso se convierte en una seria amenaza. El temor que sentimos ante la posibilidad de fallar nos impulsa a desarrollar diversos patrones motivacionales que nos permitan defendernos de dicha amenaza y, de esta manera, seguir sintiéndonos competentes. La tendencia a autodefender y autoproteger el sentido de competencia y valía personal explicaría nuestra propensión, ya sea consciente o no, a responsabilizarnos de los éxitos (atribuyéndolos a causas internas) y a eludir o rechazar nuestra autoría en los fracasos (atribuyéndolos a causas externas), fenómeno conocido como sesgo egótico. La mala suerte, la manía del profesor, la dificultad del examen, etc., constituyen ejemplos de factores externos a los que apelan los estudiantes en situaciones en las que es probable el fracaso.

A pesar de que esta estrategia manipulativa resulta adaptativa en términos autoprotectores, resulta difícil de mantener en aquellos casos en los cuales se producen fracasos continuos. Así, un historial de reiterados fracasos académicos puede conducir al estudiante a dudar de sus capacidades de manera que, más que estar motivado hacia el éxito o hacia el logro, lo que procurará es evitar el fracaso, habida cuenta de las implicaciones negativas que este tiene para sus creencias de competencia y autovalía (véase figura 13).

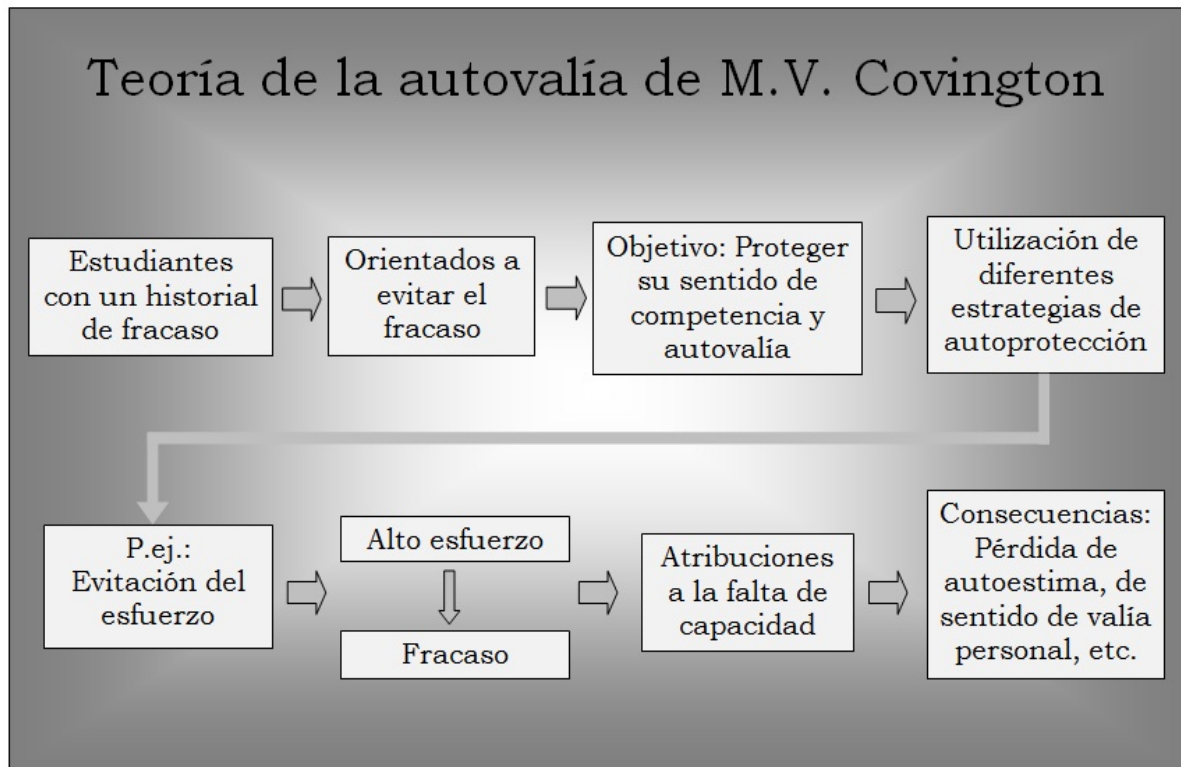


Figura 13. Teoría de la autovalía de Covington. Adaptado de "Motivación, aprendizaje y rendimiento académico", por J. C. Núñez, 2009, Actas del X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía, p. 62.

Con el propósito de proteger dichas creencias, el estudiante recurre a diferentes estrategias autodefensivas, una de las cuales es la retirada o reducción deliberada del esfuerzo (Covington y Omelich, 1979). Como la capacidad es mucho más valorada que el esfuerzo, Covington y Omelich sostienen que la insatisfacción y el sentimiento de baja competencia suelen ser elevados cuando el estudiante fracasa después de un esfuerzo considerable, pero mucho menores cuando su grado de implicación es escaso o nulo. Desde este planteamiento, el esfuerzo supone un arma de doble filo para el estudiante, puesto que, por un lado, resulta altamente valorado por el profesorado; pero, por otro, constituye una amenaza potencial, ya que una combinación de alto esfuerzo y fracaso conlleva la realización de atribuciones causales a la falta de capacidad, lo que a su vez redundaría en una pérdida de autoestima. Sin embargo, la atribución del fracaso a la falta de esfuerzo no resulta lesiva para la competencia autopercibida, en tanto que ha sido el déficit de implicación, y no la falta de capacidad, el que presumiblemente ha originado ese resultado (Mayerson y Rhodewalt, 1988; Rhodewalt et al., 1991; Thompson, Davidson y Barber, 1995).

La línea de trabajo abierta por Covington ha servido de punto de partida para el desarrollo de nuevas investigaciones que redundan en los motivos e implicaciones que subyacen a la adopción de patrones de protección de la valía personal en contextos de logro. Cuando un estudiante afronta una actividad o una tarea académica está recibiendo distinta información procedente de múltiples fuentes, en virtud de la cual estimará si existe alguna discordancia entre las demandas percibidas de la tarea y los recursos necesarios para llevarla a cabo. Boekaerts (1992) sostiene que los estudiantes juzgan continuamente si las situaciones de aprendizaje son positivas, neutrales o amenazantes para su bienestar personal, confirmando a estas apreciaciones un papel fundamental en su modelo de aprendizaje adaptativo. La actuación del estudiante se verá mediatizada, pues, tanto por su patrón de metas de logro como por la valencia de esas estimaciones. Por ejemplo, un estudiante cuya principal preocupación sea la de mostrarse más competente que los demás, al toparse con situaciones retadoras en las que el éxito no está asegurado y, por ende, potencialmente amenazantes, podría verse obligado a redireccionar sus esfuerzos hacia el empleo de ciertas estrategias que le ayuden a prevenir el fracaso o las consecuencias negativas derivadas del mismo, en vez de seguir dedicando tiempo al dominio de la tarea.

Cabanach, Rodríguez, Núñez y Valle (2004) afirman que cuando un estudiante se encuentra con dificultades evalúa su actuación, de una forma más o menos meditada, en función de las razones que tenga para hacer las cosas. El resultado de dicha evaluación estará determinado por factores como las experiencias pasadas (recuerdos acerca de una materia o un profesor), los resultados obtenidos previamente en situaciones similares (las calificaciones que suelen obtenerse en una asignatura, etc.), la información adquirida por comparación social (cuán bueno soy haciendo algo en relación a los demás), o los análisis atribucionales de actuaciones anteriores (qué causas explican los resultados anteriores en ese tipo de situaciones).

Tal y como se muestra en la figura 14, cuanto más positivo sea el signo de esta valoración, mayores probabilidades existirán de que el estudiante no escatime tiempo, esfuerzo, recursos, soluciones o alternativas para hacer frente a las dificultades o problemas (Carver y Scheier, 2000). Por el contrario, cuando la valencia de esta valoración sea negativa el estudiante podrá optar por dos alternativas: mantenerse implicado en la actividad de estudio o dirigir

sus esfuerzos a la preservación de su bienestar emocional ante la posibilidad de fracaso.

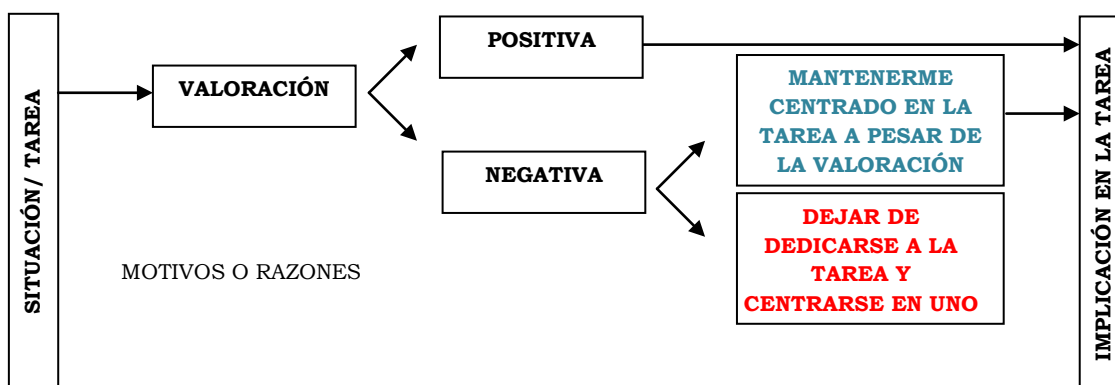


Figura 14. Secuencia explicativa de la implicación en la tarea. Adaptado de "El estudiante estratégico", por R. G. Cabanach, S. Rodríguez, J. C. Núñez y A. Valle, 2004, Pearson Prentice Hall, p. 186. Copyright 2005 por Pearson Prentice Hall.

Así, en función de las metas que persigan los estudiantes, pueden diferenciarse dos grandes tipos de estrategias motivacionales: *estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso e implicación en el estudio*; y *estrategias motivacionales destinadas a la defensa de la imagen y protección del bienestar personal*. Las primeras son propias de un estudiante centrado en la tarea y las segundas, características de un estudiante más centrado en sí mismo (Cabanach, Valle, et al., 2007). En cierto sentido, esta diferenciación es análoga a la que realizan Lazarus y Folkman (1984) a la hora de caracterizar las dos formas básicas de adaptación a las demandas percibidas (afrentamiento): la focalización del esfuerzo sobre la actividad o acción externa (afrentamiento centrado en la tarea); y la focalización dirigida al procesamiento y al estado interno del individuo (afrentamiento centrado en la emoción).

Aunque la investigación ha contemplado una serie de estrategias de gestión motivacional orientadas al sostenimiento del compromiso e implicación en el estudio (véase por ejemplo, Corno, 1993; Graham, Harris y Troia, 1998; McCann y García, 1999; Meichenbaum y Biemiller, 1992; Purdie y Hattie, 1996; Wolters, 1998, 1999; Wolters y Rosenthal, 2000), el presente trabajo versará sobre aquellos mecanismos que el estudiante puede adoptar con el propósito de salvaguardar su autoestima.

Tal y como acabamos de sugerir, el estudiante que actúa centrándose en sus emociones podría estar recurriendo a diferentes estrategias motivacionales con objeto de proteger su bienestar y valía personal ante situaciones académicas potencialmente aversivas. Estas estrategias, dirigidas a ignorar, evitar o atenuar intencionadamente las fuentes que provocan ansiedad y afectos negativos, en muchos casos no son más que diferentes manifestaciones de comportamientos de evitación del fracaso en el contexto académico. Bajo esta perspectiva, se pueden considerar al *self-handicapping* y al pesimismo defensivo como dos posibles estrategias que los estudiantes pueden adoptar para afrontar las amenazas a su valía. Si bien ambas serán objeto de interés y análisis pormenorizado en los próximos capítulos, estimamos que la "audiencia" se sumergirá con mayor avidez en la lectura de este proyecto a la luz de los motivos de logro que subyacen a ambos mecanismos autoprotectores.

Como ya esbozamos al inicio del presente capítulo, desde la perspectiva de la necesidad de logro, Atkinson (1957) defendía que los individuos se diferencian en virtud de dos motivaciones básicas: la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso. Este planteamiento bidimensional y ortogonal de las necesidades de logro fue posteriormente adaptado por Covington (Covington, 1992; Covington y Omelich, 1991; Covington y Roberts, 1994), para quien ambos motivos (búsqueda del éxito y evitación del fracaso) se combinan en una matriz dos por dos, resultando cuatro aproximaciones diferentes al logro: la orientación al éxito, el sobreesfuerzo, la evitación del fracaso y la resignación (o aceptación) ante el fracaso (véase tabla 15).

Tabla 15

Modelo multipolar de la necesidad de logro. Adaptado de "Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates", por M. V. Covington y B. W. Roberts, 1994, Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie, p. 160. Copyright 1994 por Erlbaum.

		MOTIVO DE BÚSQUEDA DEL ÉXITO	
		Bajo	Alto
MOTIVO DE EVITACIÓN DEL FRACASO	Bajo	Resignados al fracaso	Orientados al éxito
	Alto	Evitadores del fracaso	Sobre esforzados

Como se aprecia en la figura anterior, los estudiantes orientados al éxito presentan una elevada motivación hacia el éxito sumada a una baja necesidad de evitar el fracaso. Los estudiantes que se ajustan a este perfil, por tanto, suelen implicarse fervientemente en las actividades académicas, muestran una orientación positiva y proactiva para con las mismas, responden con optimismo y vigor a los contratiempos y no experimentan excesiva ansiedad o preocupación por su rendimiento (Covington y Omelich, 1991; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2001a; Pintrich y Schunk, 2006). El polo opuesto lo representan los estudiantes evitadores del fracaso. En efecto, estos aprendices evidencian una elevada propensión a evitar el fracaso combinada con una baja motivación por hallar el éxito. En otras palabras, el miedo al fracaso es su *leitmotiv*. Por lo común, tratan de repeler este temor mediante la implementación de estrategias autolimitadoras como el aplazamiento de las tareas hasta el último momento, la disminución del esfuerzo o incluso el abandono prematuro y voluntario de las mismas (Covington, 1992; García y Pintrich, 1994). Estas estrategias, aunque sabotean sus opciones de éxito, le proporcionan al estudiante una coartada que justificaría su fracaso, y que despejaría cualquier sospecha en torno a su capacidad. El *self-handicapper* se postula, pues, como el paradigma de estudiante evitador del fracaso.

También con una elevada necesidad de evitar el fracaso se encuentran los estudiantes sobreesforzados. Sin embargo, a diferencia de los evitadores del fracaso, estos individuos muestran también una alta motivación por alcanzar el éxito. En consecuencia, los sobreesforzados son estudiantes que trabajan y se esfuerzan al máximo en las tareas académicas y suelen rendir satisfactoriamente, pero su elevado miedo a fracasar les pasa factura en forma de ansiedad, percepción de bajo control e inestabilidad en su autoestima (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001a, 2001b). De acuerdo con Covington (1992), este tipo de estudiantes se asemejan a los pesimistas defensivos. Finalmente, encontraríamos a aquellos estudiantes que son bajos en ambos motivos. Son, por consiguiente, estudiantes que no persiguen el logro, pero tampoco tratan de evitar el fracaso: están resignados a él, lo aceptan (Covington, 1992). Los indefensos aprendidos se englobarían en esta categoría.

Más recientemente, A. J. Martin y sus colegas (A. J. Martin y Marsh, 2003; A. J. Martin et al., 2001a), han propuesto un modelo cuadrupolar de

necesidad de logro que diverge parcialmente del de Covington. Para A. J. Martin, los sobreesforzados constituirían una categoría subsumida en la tipología de evitación del fracaso. De acuerdo con ello, existirían dos tipos de estudiantes con miedo al fracaso: los sobreesforzados y los autoprotectores. En tanto que muestran también una elevada motivación por lograr el éxito, los primeros representan un perfil más adaptativo para el aprendizaje y el logro. Sin embargo, cuando los estudiantes que se esfuerzan en demasía fracasan en su tentativa de alcanzar el éxito, por lo común el fracaso se percibe como evidencia de baja capacidad, lo que incrementa notablemente el riesgo de implicarse en maniobras autoprotectoras (Covington, 1992; Covington y Omelich, 1991; A. J. Martin et al., 2001a). Según A. J. Martin y Marsh (2003), tanto el *self-handicapping* como el pesimismo defensivo constituirían mecanismos de autoprotección, en la medida en que su objetivo no es tanto evitar el fracaso como eludir las consecuencias que este implicaría para la autovalía del individuo (Covington, 1992): “(...) el miedo al fracaso puede tomar dos formas. Una de ellas es el miedo a las secuelas del fracaso. Estas incluyen consecuencias como no graduarse o asegurar una plaza en la universidad en un campo elegido o la repetición de unidades o cursos de estudio. Además de estos temores que se centran en las preocupaciones más pragmáticas del fracaso, hay otras que se centran en el daño a la autoestima” (Thompson, 1996, pp. 44-45).

Complementando este planteamiento, A. J. Martin y cols. (Martin, 1998; Martin et al., 2001a) han propuesto un modelo en cascada de evitación del fracaso.

Este modelo, tal y como muestra la figura 15, situaría la orientación al éxito como la motivación más alejada de la aceptación del fracaso. En el segundo eslabón se encontraría el sobreesfuerzo, seguido del pesimismo defensivo. Inmediatamente antes del eslabón más bajo, la resignación ante el fracaso, se situaría el *self-handicapping*. Para A. J. Martin y Marsh (2003), los motivos de éxito y fracaso no representarían el único criterio para ubicar en cada nivel las cinco motivaciones de logro que contempla el modelo. En realidad, orientados al éxito, sobreesforzados, pesimistas defensivos, *self-handicappers* y resignados al fracaso se diferencian también en términos cognitivos y conductuales a la hora de afrontar el trabajo académico. Así, la orientación al éxito encarnaría el máximo compromiso cognitivo (e.g., optimismo) y conductual (trabajo duro) con el logro. El exceso de esfuerzo

comporta el mismo compromiso comportamental que la orientación al éxito, pero a nivel cognitivo subyace el miedo al fracaso (e.g., ansiedad). El pesimismo defensivo implica un mayor compromiso cognitivo con el miedo, compromiso que no se acompaña a nivel conductual. Por contra, el *self-handicapping* entraña el compromiso pleno, cognitivo y conductual, con la evitación del fracaso. Por último, la aceptación al fracaso representa la completa ausencia de compromiso, tanto con el éxito como con el fracaso.

De acuerdo con estos autores, diversos factores avalan la naturaleza en cascada del miedo al fracaso o evitación del fracaso. En primer lugar, la escala multidimensional utilizada plantea los constructos sobreesfuerzo, pesimismo defensivo y *self-handicapping* como una disminución gradual de la orientación al éxito y un aumento simultáneo y creciente de la evitación del fracaso. En segundo lugar, los resultados obtenidos con los estudiantes universitarios de primer y segundo año parecen indicar la existencia de correlaciones más elevadas entre los constructos conceptualmente más próximos. Por ejemplo, el sobreesfuerzo muestra un grado de correlación más alto con el pesimismo defensivo que con el *self-handicapping*. El hecho de que este hallazgo encuentre refrendo empírico en las muestras de estudiantes de primer y segundo año (los mismos estudiantes fueron evaluados de nuevo un año más tarde) confirma la estabilidad de este fenómeno. En tercer lugar, cuanto más nos aproximamos al polo de evitación del fracaso peores son los índices de logro y rendimiento de los estudiantes (A. J. Martin, 2001; A. J. Martin et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003). Y, en cuarto lugar, el porcentaje de estudiantes sobreesforzados es mayor que el de pesimistas defensivos y, a su vez, estos son mayor número que los *self-handicappers*.

Tras esta breve y somera caracterización de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, a lo largo de los sucesivos capítulos analizaremos estas tendencias autoprotectoras en toda su extensión y complejidad.

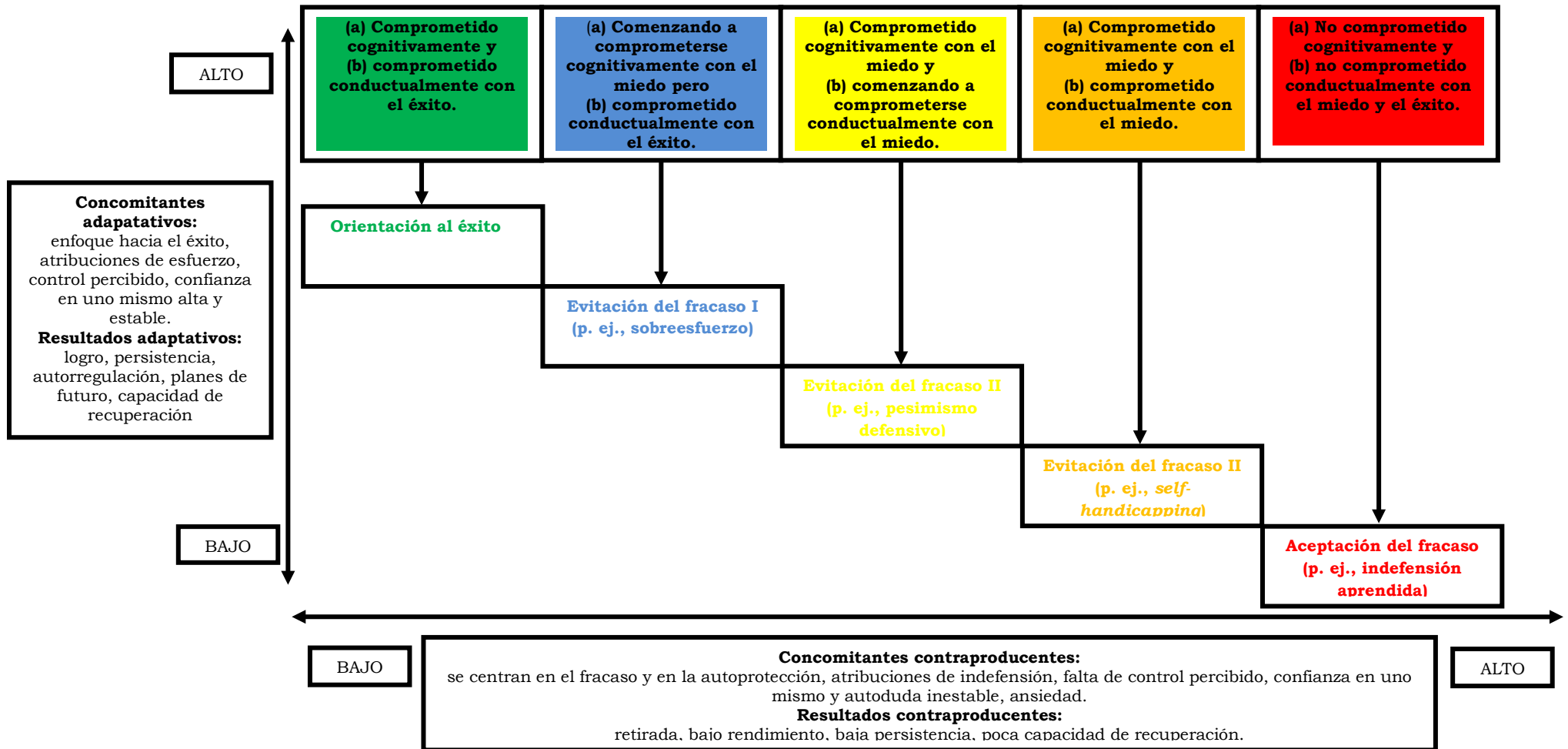


Figura 15. Modelo en cascada de evitación del fracaso. Adaptado de "Fear of failure: friend or foe?", por A. J. Martin y H. W. Marsh, 2003, *Australian Psychologist*, 38(1), p. 33. Copyright 2003 por Australian Psychological Society.

2. PROTEGERSE MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE IMPEDIMENTOS: ESTRATEGIAS DE SELF-HANDICAPPING

“El primer autor [Rhodewalt] tuvo, por lo que dicen todos, una infancia y una adolescencia común y corriente. Tuvo unos padres cariñosos y comprensivos. De hecho, a una edad muy temprana, su madre le dijo que estaba destinado a realizar grandes cosas. Asistió a la escuela secundaria en un pequeño pueblo de Pennsylvania, hacía deporte, tenía un trabajo a tiempo parcial y mantenía lo que, en ese momento, parecía una vida social activa. También fue, por decirlo con generosidad, un estudiante del montón, cuya nota media lo situaba claramente en el cuartil inferior de su clase. Su único talento a destacar fue que sobresalía en las pruebas estandarizadas. Esta circunstancia dio lugar a una serie de interacciones contradictorias que le confundían profundamente. En más de una ocasión se sentó tímidamente frente a su madre mientras ella meneaba la cabeza con perplejidad ante la solitaria “C” [nota equivalente al suficiente en España] de su boletín de calificaciones; esta “C” era la máxima nota que había obtenido durante ese trimestre escolar. Su madre decía, <Freddie, solo sé que podrías hacerlo mejor si lo intentaras>. Después estaban las reuniones con el orientador escolar, que comentaba con asombro: <esta nota del SAT [los SAT -Scholastic Assessment Test- son las pruebas oficiales que se realizan para el ingreso en la universidad] ha tenido que ser una casualidad, seamos realistas, tú simplemente no tienes madera para la universidad>. Para empeorar las cosas, Fred tenía lo que algunos llamarían un lado autodestructivo. En lugar de prepararse para un examen o hacer un trabajo escrito para el trimestre, él iba a una fiesta o realizaba horas extras en su trabajo. Nunca se preparaba lo suficiente y veía las fechas límite como simples sugerencias. Al final, su orientador tenía razón. Él no tenía madera para la universidad y la abandonó después de un año. Pero su madre también tenía razón, podría hacerlo mejor si lo intentara” (Rhodewalt y Tragakis, 2002, pp. 109-110).

2.1. Self-handicapping: ¿una estrategia paradójica?

"Confieso que siempre he sentido cierta incredulidad ante esos alumnos que, frente a un examen importante o difícil, dicen con voz muy fuerte que no

han estudiado nada. Cuando lo pregonan, aquí y allí, buscando la ocasión de ser oídos y elevando la voz como queriendo hacerse creer, me da la impresión de que, al igual que la fanfarronería, es una forma de ocultar el miedo y la inseguridad" (Buron, 1994, p. 151).

"Es una paradoja; ¿por qué la gente sabotea aquellos resultados que parece que buscan y valoran?" (Rhodewalt, 2008, p. 2). El *self-handicapping* o la autoobstaculización proporciona a los estudiantes una excelente coartada para justificar un rendimiento académico pobre. Este mecanismo motivacional consiste en la creación de dificultades, reales o imaginarias, para la consecución del éxito, lo que permite a los individuos desviar la causa del bajo rendimiento lejos de su competencia y hacia el impedimento adquirido (A. J. Martin, 1998). Esos obstáculos interfieren con la actuación, pero permiten al sujeto descargar su responsabilidad al disponer de una excusa ante el fracaso y potenciar, en el supuesto del éxito, la valía (H. H. Kelley, 1971). En efecto, como señalan Schlenker, Pontari y Christopher (2001), el objetivo de estas excusas no es otro que *"convencer a la audiencia, y a menudo también al propio protagonista, de que un hecho cuestionable no se debe tanto a un error del actor como pueda parecer; y, en caso de serlo, el incidente es caracterizado en mayor medida como producto de aspectos menos centrales del self que de atributos más representativos (e.g., irresponsabilidad más que estupidez)"* (p. 15).

Así pues, de acuerdo con Rhodewalt y Tragakis (2002), el *self-handicapper* está dispuesto a aceptar el calificativo de vago o perezoso para preservar una etiqueta más principal de competencia y valía. La etiqueta que implica el hándicap es casi siempre una cualidad que se cree que es modificable, mientras que el atributo que está siendo protegido se cree que es fijo e inmutable.

"Al encontrar o crear obstáculos que hacen que el buen rendimiento sea menos probable, el estrategia protege muy bien su autocompetencia. Si a la persona le va mal, la causa del fracaso es externalizada en el impedimento... Si a la persona le va bien, entonces él o ella lo han hecho bien a pesar de las condiciones poco óptimas" (E. Jones y Berglas, 1978, p. 201).

Según Rhodewalt y Davison (1986), al comportarse así, los estudiantes con *self-handicapping* evitan la desconfirmación de una auto-concepción deseada. Por ejemplo, que la familia, los compañeros o el profesor piensen que

la mala calificación del hijo, el compañero o el alumno en un examen se debe a que no estudió lo suficiente y no a un déficit de capacidad, puede resultar menos amenazante para la autoestima.

A. J. Martin, Marsh, Williamson y Debus (2003) elaboraron un instrumento que evaluaba conductas de *self-handicapping* y pesimismo defensivo y lo aplicaron a 584 estudiantes de primero de Educación matriculados en tres universidades en el Sydney Metropolitano (Australia). El cuestionario incluía una invitación para realizar posteriormente una entrevista en profundidad. Mediante esta técnica, los investigadores trataron de explorar algunos asuntos relevantes respecto a dichas estrategias tales como ¿por qué los estudiantes recurren a tácticas de *self-handicapping*?: *“los altos self-handicappers dieron una variedad de razones por las que participan en este tipo de conductas. Por ejemplo, Rachel informó que si se sentaba y pasaba mucho tiempo estudiando <se estresaba y perdía el norte>. Ella dijo que procrastinar no se usaba tanto como excusa sino para evitar estresarse. Curiosamente, sin embargo, más tarde informó que si suspendía, solía identificar algo que interfería con su éxito como <salir y emborracharme cada noche>. Parece, por tanto, que mientras ella niega explícitamente usar su conducta a modo de excusa, cuando se produce un fracaso, apela a su conducta de self-handicapping con este propósito. Carol también se sentía algo incómoda con la idea de que su conducta podría ser usada como excusa. En su lugar, ella insinuaba que su comportamiento servía de <explicación> a su bajo rendimiento. Christine, sin embargo, no tenía duda de que su conducta servía de excusa si no obtenía buenos resultados. Ella dijo que siempre era importante tener una <coartada> que sirviese de excusa. Cuando a Trudy se le preguntó por qué utilizaba el self-handicapping, también señaló la importancia de una excusa: <si lo dejo para el último momento (el estudio), entonces tengo una excusa si no obtengo buenos resultados. Cualquier excusa es mejor que <tú no eres lo suficientemente lista para lograrlo>. Sé que debería estar esforzándome permanentemente, pero así tengo la excusa si no me sale bien>. Sophie dijo que ella se implicaba en conductas de self-handicapping porque al no intentarlo <entonces no hay ningún problema>, queriendo decir que la falta de esfuerzo puede restarle importancia al evento –con la importancia del evento a un nivel mínimo, la amenaza del fracaso no es tan aguda. De hecho, cuando se le preguntó al final de la entrevista si le gustaría añadir algo, ella volvió a su*

hábito de estudio, argumentando nuevamente que su self-handicapping le iba bien y que prefería recurrir a este tipo de conductas porque su rendimiento era más alto estudiando en el último momento y <empollando>. Aunque varios participantes (Carol, Rachel y Peter) informaron que no existían ventajas reales en su self-handicapping, otros comentarios que hicieron sugerían todo lo contrario. Por ejemplo, Peter identificó el hecho de que cuando no obtenía buenos resultados le reconfortaba saber que había una excusa. Christine retomaba el tema del self-handicapping cuando se le preguntó al final de la entrevista si tenía algo que añadir. En contraste con sus opiniones anteriores, sus comentarios reflejaban self-handicapping:

- Entrevistador: *¿Y si no obtienes buenos resultados?*
- Christine: *Entonces tienes una excusa... Es más fácil de soportar si piensas que no le has dedicado tanto trabajo.*
- Entrevistador: *¿Qué se lleva mejor?*
- Christine: *Es mejor que sentirse fracasado porque no se te da bien. Es más fácil decir, <suspendí porque no trabajé lo suficiente> que <suspendí porque no se me da bien> (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003, p. 620-621).*

Fueron los psicólogos sociales Edward Jones y Steven Berglas quienes, en 1978, utilizaron por primera vez el término *self-handicapping* para describir el proceso de proteger de forma preactiva la propia autoestima frente a un daño potencial: “*el self-handicapping implica cualquier acción o elección de un contexto de rendimiento que aumente la oportunidad de externalizar o excusar el fracaso e internalizar o dar crédito del éxito razonablemente*” (E. Jones y Berglas, 1978, p. 406). Así, con el propósito de preservar su reputación y su valía, las personas seleccionan situaciones que les permitan atribuir el éxito a factores internos y el fracaso a factores externos.

En opinión de García y Pintrich (1993), el *self-handicapping* consiste en “*retraer o disminuir el esfuerzo para gestionar los resultados afectivos*” (p. 4). Arkin y Baumgardner (1985) lo definen como: “*el intento de un individuo por reducir una amenaza para la autoestima al buscar activamente o crear factores inhibidores que interfieren en el rendimiento y, por lo tanto, proporcionan una explicación causal convincente para el fracaso*” (p. 170).

Los *self-handicappers* se basan fundamentalmente en dos principios atribucionales (H. H. Kelley, 1972): disminución o protección y aumento o engrandecimiento. El principio de protección sostiene que el fracaso, bajo circunstancias especiales, tales como la presencia de un obstáculo o un impedimento, no es prueba de incompetencia. Así, cuando un individuo fracasa, las sospechas sobre la falta de capacidad se ven reducidas o minimizadas, pues el hándicap ofrece una explicación igualmente plausible para justificar el fracaso (Rhodewalt, 2008; Rhodewalt y Tragakis, 2002). Supongamos que un estudiante sale de fiesta toda la noche en vez de estudiar para un examen importante que tiene al día siguiente. Si obtiene una baja calificación en la prueba, podría argumentar: *“no he fracasado porque sea estúpido. He fracasado porque estaba cansado y con resaca”* (Feick y Rhodewalt, 1997, p.148).

El principio de aumento sostiene que el éxito, a pesar de la presencia de obstáculos relacionados con el rendimiento, es prueba de competencia. Así cuando un individuo logra un éxito, las atribuciones a la capacidad se incrementan, o se les confiere mayor importancia causal, porque el buen rendimiento tiene lugar a pesar del hándicap (Rhodewalt, 2008; Rhodewalt y Tragakis, 2002). Entonces, además de protegerse de las consecuencias adversas del fracaso, los *self-handicappers* son capaces de beneficiarse de las consecuencias favorables de la actuación exitosa (Baumeister y Scher, 1988). Siguiendo con el ejemplo anterior, si el estudiante logra una buena nota a pesar de haber salido de marcha la víspera del examen, podría argüir: *“soy realmente listo. He tenido éxito a pesar de que estaba cansado y con resaca”* (Feick y Rhodewalt, 1997, p.148).

El *self-handicapper* (Berglas, 1987b), *“es sabio ante estos principios de atribución y saca provecho de ellos para preservar una imagen de competencia”* (p.130). Por lo tanto, el *self-handicapper* está dispuesto a intercambiar la posibilidad del fracaso por la oportunidad de proteger una imagen deseada de sí mismo (Rhodewalt, 2008; Rhodewalt y Tragakis, 2002).

Con el propósito de atinar en la elección de la mejor excusa para prevenir un posible fracaso, los individuos propensos al *self-handicapping* se implicarían en la generación de un mayor número de pensamientos prefactuales descendentes (McCrea y Flamm, 2012). Los pensamientos

prefactuales indican cómo se desarrollaría un futuro evento y siguen el siguiente esquema: “*si ocurre X, entonces sucederá Y*” (McConnell et al., 2000; Sanna, 1996). Este tipo de pensamientos pueden tener una valencia positiva (prefactuales al alza) o negativa (prefactuales a la baja). Por ejemplo, antes de afrontar una tarea importante, los *self-handicappers* podrían generar pensamientos prefactuales a la baja del tipo: “*si salgo de fiesta esta noche, entonces rendiré peor en el examen*”, en lugar de pensamientos prefactuales al alza tales como: “*si asisto a tutorías para resolver dudas, entonces me saldrá mejor el examen*”.

En muchos casos, el *self-handicapping* es una estrategia consciente realizada por el individuo, ya sea con propósitos de protección o engrandecimiento (A. J. Martin, 1998). En palabras de Arkin y Oleson (1998), “*el self-handicapper eficaz [no] falla a la hora de reconocer que él o ella es un self-handicapper*” (p. 327), aunque puede ser consciente o no del motivo por el que recurre a la estrategia. En este sentido, cabe señalar que el *self-handicapping* puede ser también una reacción más inconsciente ante el fracaso inminente (A. J. Martin, 1998). Según Warner (2003) “*algunos estudiantes vulnerables realizan self-handicapping en un intento inconsciente de protegerse a sí mismos del estrés emocional causado por <fracasar> en una sociedad competitiva*” (p. 1). En consonancia con esta idea, C. R. Snyder (C. R. Snyder, 1985; C. R. Snyder y Higgins, 1988) sostiene que los *self-handicappers* podrían no ser conscientes de la verdadera naturaleza de la excusa que están utilizando y, a la larga, llegar a “casarse” con sus hándicaps.

Algunas personas no utilizan nunca el *self-handicapping*; otras, adoptan esta estrategia solo ocasionalmente (i.e., *self-handicapping específico*); y otras, recurren a la misma de forma crónica (e.g., Berglas y Jones, 1978; R. L. Higgins y Berglas, 1990; C. R. Snyder y Smith, 1982; Tice, 1991). Por *self-handicapping específico* se entiende la propensión a recurrir a esta estrategia en un área de la vida más que una tendencia general (Rhodewalt y Tragakis, 2002). Por ejemplo, una persona que ha resultado herida a consecuencia de un accidente de tráfico y experimenta dolor crónico puede llegar a aprender que las quejas excusan su mal rendimiento en el trabajo. Pero tales justificaciones se circunscriben exclusivamente al plano laboral. A este respecto, algunos trabajos (Green, Martin y Marsh, 2007; Schwinger, 2013) han documentado recientemente que el *self-handicapping* académico puede

ser considerado una estrategia utilizada selectivamente en función de la asignatura de que se trate, más que un mecanismo globalmente empleado en todas las materias.

R. L. Higgins y Berglas (1990) mantienen que los *self-handicappers* crónicos probablemente puedan experimentar preocupaciones o pensamientos negativos relativamente automáticos previos a una actuación. Es decir, aquellos individuos que asocien automáticamente el *self* a evaluaciones negativas tenderían en mayor medida a implicarse en comportamientos de *self-handicapping* (Spalding y Hardin, 1999; Kapikiran, 2012).

Lo que incentiva a los sujetos a emplear este tipo de estrategias autolimitantes son los estrechos vínculos que hay en las sociedades occidentales entre la capacidad y la valía individual. De hecho, las personas que usan esta estrategia parecen estar especialmente preocupadas en discriminar la capacidad del esfuerzo (Berglas, 1985; Covington, 1992; García y Pintrich, 1993); y, en efecto, el *self-handicapping* requiere una comprensión específica de las relaciones esfuerzo-capacidad, en la cual la valoración de una elevada capacidad está asociada al éxito logrado con un escaso esfuerzo, y la valoración de una baja capacidad se vincula al fracaso obtenido con un alto esfuerzo (Cabanach, Valle, et al., 2007).

El fracaso asociado a un gran esfuerzo supone un sentimiento de insatisfacción y baja capacidad que, a su vez, repercute más negativamente sobre la autoestima que el fracaso asociado a la falta de esfuerzo. Asimismo, el *self-handicapping* maximiza la importancia de la capacidad, dado que el éxito unido a un bajo esfuerzo significa alta capacidad y, en consecuencia, representa una forma de autoobstaculización, principalmente cuando el mantenimiento del autovalor es más importante para el alumno que la actuación real (Cabanach, Valle, et al., 2007).

Imaginemos, tal y como nos proponen Pettit y Joiner (2006), a un hombre en los últimos años de la treintena que tras la presión de sus compañeros de trabajo, acepta unirse al equipo de *softball* (variante del béisbol) de la empresa. Preocupado por cómo evaluarán su rendimiento los demás, repite frecuentemente: “*han pasado muchos años desde que agarré un bate*” y “*mi espalda no es la que solía ser*” (p. 87). En el caso de que juegue mal en el partido, los demás y él mismo pueden atribuir su rendimiento a la falta

de práctica reciente y al dolor de espalda. Por el contrario, si jugase bien merecería elogios adicionales, porque ha logrado rendir satisfactoriamente a pesar de las limitaciones que él mismo había mencionado.

Finalizamos este apartado destacando las principales diferencias entre las estrategias de *self-handicapping* y otros constructos afines: atribuciones causales, *sandbagging*, sobreesfuerzo, fenómeno del impostor y síndrome de personalidad contraproducente.

De esta manera, conviene señalar que si bien las estrategias de *self-handicapping* están estrechamente relacionadas con las atribuciones causales, dado que ambas representan intentos estratégicos de influir en las percepciones de los otros respecto a las causas del pobre rendimiento, hay importantes distinciones entre ellas. Estas residen en que las atribuciones causales siguen tanto al éxito como al fracaso y son evocadas con el propósito de explicar o comprender un determinado resultado. En cambio, el *self-handicapping* es una estrategia proactiva que antecede al éxito o al fracaso, no una simple excusa *post hoc* (García y Pintrich, 1994; E. Jones y Berglas, 1978; Prapavessis y Grove, 1998). Por lo tanto, proporciona la base para realizar una atribución, pero no es una atribución en sí misma (Urda y Midgley, 2001). Por ejemplo, decir que no hiciste bien el examen porque estabas cansado es una atribución, mientras que quedarse deliberadamente despierto hasta tarde para usar la falta de sueño como una excusa en caso de que lo hagas mal es una estrategia de *self-handicapping*.

Asimismo, es importante diferenciar el *self-handicapping* de otras estrategias autopresentacionales, tales como el *sandbagging*. Gibson y Sachau (2000) definen el *sandbagging* como: “una estrategia autopresentacional que supone una falsa reivindicación o una demostración fingida de incapacidad empleada para crear artificialmente bajas expectativas sobre el rendimiento de los *sandbaggers*” (p. 56). Un doctorando que, a punto de defender su tesis doctoral ante un tribunal, manifiesta a sus compañeros bajas expectativas respecto a su intervención, cuando en realidad son altas; el entrenador de un gran equipo de fútbol que predice públicamente un bajo rendimiento en el próximo partido pero confía en ganarlo; o un experimentado jugador de póker que aparenta ser principiante en las primeras rondas del juego y exhibe

posteriormente sus verdaderas habilidades en apuestas importantes, constituyen ejemplos representativos de esta estrategia.

Self-handicapping y *sandbagging* comparten, por tanto, algunas similitudes (Berglas y Jones, 1978; E. Jones y Berglas, 1978; para una revisión, véase R. L. Higgins, Snyder y Berglas, 1990): por un lado, tanto *self-handicappers* como *sandbaggers* se implican en lo que podrían denominarse auto-presentaciones negativas antes de acometer una tarea importante y, por otro, suscitan en la audiencia expectativas de bajo rendimiento en futuras tareas de logro.

Sin embargo, existen también importantes diferencias entre ambos constructos (Gibson y Sachau, 2000; Gibson, Sachau, Doll y Shumate, 2002). En primer lugar, el *self-handicapper* crea o reporta obstáculos para la consecución de un óptimo rendimiento en próximas tareas de logro, lo que le permitiría atribuir los fracasos a factores externos (como, por ejemplo, la falta de tiempo para preparar un examen) y los éxitos a factores internos (tales como una elevada capacidad). De esta manera, el individuo evitaría realizar atribuciones negativas ante un fracaso y se beneficiaría al efectuar atribuciones a la elevada capacidad en caso de éxito. El *sandbagger*, por su parte, no genera o manifiesta tales impedimentos para conseguir el éxito. Al contrario, este simplemente reporta o exhibe bajos niveles de capacidad. Con ello, podría proporcionar una explicación plausible (i.e., falta de capacidad) ante un hipotético fracaso posterior, algo que el *self-handicapper* trataría de evitar.

En segundo lugar, *self-handicappers* y *sandbaggers* se diferencian en el hecho de que los primeros a menudo se sienten inseguros en relación a su capacidad para lograr el éxito en una tarea (Berglas y Jones, 1978); mientras que los segundos, en cambio, podrían recurrir a esta estrategia incluso cuando tuvieran expectativas relativamente elevadas con respecto a su capacidad para rendir óptimamente en una tarea.

Otra estrategia que reúne algunas similitudes con el *self-handicapping* es el sobreesfuerzo. Los propios E. Jones y Berglas (1978) ya señalaban que *self-handicappers* y sobreesforzados se asemejan en que "ambos temen que el fracaso pueda implicar su competencia. Ambos realizan una inversión fuera de lo normal en lo que respecta a la autovalía" (p. 205). Sin embargo, "unos

(sobreesforzados) logran evitar el fracaso a través de un esfuerzo persistente; los otros (*self-handicappers*) se acogen al fracaso como alternativa al *feedback ego-implicante*" (E. Jones y Berglas, 1978, p. 205). Desde un planteamiento similar, Arkin y Oleson (1998) afirmaron que, si bien *self-handicappers* y sobreesforzados son bastante diferentes fenotípicamente (los primeros rebajan su esfuerzo e incrementan la probabilidad de fracasar, mientras los sobreesforzados realizan ingentes esfuerzos y tratan de evitar el fracaso a toda costa), "*genotípicamente, ambos tipos de comportamientos pueden estar inspirados en la misma fuerza motivacional: la auto-duda*" (p. 339).

Si tenemos en cuenta que la procrastinación y la evitación constituyen elementos centrales del ciclo impostor (Leary, Patton, Orlando y Wagoner Funk, 2000; Ross, Stewart, Mugge y Fultz, 2001), no resulta sorprendente que el *self-handicapping* esté relacionado con el "fenómeno del impostor" (Bernard, Dollinger y Ramaniah, 2002; Ferrari y Thompson, 2006; Leary et al., 2000; Ross et al., 2001). En 1978, Clance y Imes utilizaron por primera vez el término "fenómeno del impostor" para definir a las mujeres ejecutivas que atribuían sus éxitos a la suerte o al esfuerzo, en lugar de vincularlos a sus propias capacidades o habilidades. De acuerdo con el fenómeno del impostor, algunas personas con grandes logros experimentan intensos y frecuentes sentimientos de falsedad intelectual y son incapaces de interiorizar su éxito (Bernard et al., 2002; Clance e Imes, 1978, citado en Ferrari y Thompson, 2006). Los ejecutivos de éxito, los estudiantes de honor y los profesores universitarios son algunos de los colectivos que han sido objeto de investigación en relación a este fenómeno (Cromwell, Brown, Sánchez-Huceles y Adair, 1990; Henning, Ey y Shaw, 1998; Topping y Kimmel, 1985).

Ross y sus colegas (Ross et al., 2001) mostraron que el fenómeno del impostor está muy relacionado con el *self-handicapping* y el miedo al fracaso. Los impostores dudan de sus capacidades, creen que los demás los sobreestiman y temen que otros desvelen que no son inteligentes, es decir, que son impostores (Clance, 1985; Clance y O'Toole, 1988).

Leary et al. (2000) describen la paradoja del fenómeno del impostor: mientras que por un lado los "impostores" temen que los demás detecten sus limitaciones, por otro, se restan importancia a sí mismos abiertamente, externalizan sus éxitos, minusvaloran los comentarios positivos que los demás

hacen sobre ellos y manifiestan sentimientos de fraude. Curiosamente, el éxito repetido no debilita la sensación de estafa ni fortalece las creencias de capacidad de los "impostores" (Clance, 1985). Este patrón comportamental constituiría, de acuerdo con Leary et al. (2000), una estrategia para proyectar una impresión positiva de los demás hacia ellos, pues, a pesar de todas las limitaciones expresadas, logran un óptimo rendimiento en las tareas encomendadas.

Cuando a los "impostores" se les asigna una tarea que requiere un alto rendimiento, se preocupan, dudan de sí mismos, y experimentan ansiedad. La respuesta conductual ante esta situación oscilaría entre la procrastinación y el sobreesfuerzo (Clance, 1985; Thompson, Davis y Davidson, 1998). Es decir, los "impostores" podrían, como consecuencia de ese estado emocional, seguir dos vías: (1) sobreprepararse desde el comienzo o (2) procrastinar inicialmente y a continuación prepararse exhaustivamente (Chrisman, Pieper, Clance, Holland y Glickauf-Hughes, 1995).

Ross et al. (2001) sugirieron que las personas que se sienten impostoras realizan *self-handicapping* como respuesta a sus sentimientos de vulnerabilidad e incompetencia. A su vez, Cowman y Ferrari (2002) encontraron que la tendencia a sentir vergüenza propia y el *self-handicapping* conductual eran los mejores predictores del fenómeno del impostor.

La colocación habitual de obstáculos en la trayectoria hacia el éxito propio es similar a lo que algunos autores han denominado "trastorno de personalidad contraproducente" (SDPD, en inglés). El SDPD se refiere a un patrón general de auto-ajuste al fracaso, rechazando la ayuda de los demás y las oportunidades para el disfrute personal y respondiendo negativamente a las experiencias personales positivas. Aunque el patrón de comportamiento asociado con el SDPD obviamente se extiende más allá del *self-handicapping*, se pueden apreciar paralelismos en lo que se refiere a amañar en contra de uno mismo las cartas para alcanzar el éxito (Pettit y Joiner, 2006).

En definitiva, retomando el interrogante con el que abríamos este apartado, la ironía del *self-handicapping* estriba en que perpetúa la confusión sobre el *self* creando ambigüedad atribucional y, en consecuencia, contingencia incierta entre los resultados del individuo y sus

autoconcepciones (Rhodewalt y Tragakis, 2003). En la siguiente sección trataremos de ahondar en la génesis de dicha estrategia.

2.2. Etiología del *self-handicapping*.

“El principal obstáculo para mi propio éxito en el año 12 soy yo” (estudiante de duodécimo año)
Warner (2003, p. 8)

“(...) El encanto de desentrañar la paradoja del comportamiento de self-handicapping ha capturado a psicólogos sociales, de la personalidad, del desarrollo y de la motivación. En el proceso de descubrir la paradoja, somos capaces de ver y entender las interrelaciones dinámicas de los elementos sociales, individuales e interpersonales que subyacen en el proceso de la autorregulación motivada” (Rhodewalt, 2008, p. 1266).

Desde la perspectiva psicoeducativa, quizás la cuestión más interesante de dilucidar respecto *al self-handicapping* sea: ¿por qué los estudiantes recurren a esta estrategia? Para ilustrar la compleja etiología del *self-handicapping*, Rhodewalt y Tragakis (2002) han formulado un modelo (véase figura 16) que representa la interacción de dos clases de factores, denominados proximales y distales. De acuerdo con estos autores (véase también Rhodewalt, 2008), los factores proximales constituyen aquellos elementos y preocupaciones relativas a una situación inmediata que desencadenan conductas de *self-handicapping* (por ejemplo, la importancia de un resultado para la autoestima). Los factores distales son aquellas características de la persona que provienen de experiencias y aprendizajes personales pasados, y que engendrarían una propensión al *self-handicapping*, en contraposición a cualquier otra estrategia de rendimiento. Cabe señalar que en ciertas ocasiones la distinción proximal/distal no es tan clara, porque las influencias proximales pueden afectar más profundamente a algunos sujetos que a otros, reflejando la interacción entre motivos a corto y a largo plazo (Rhodewalt, 2008).

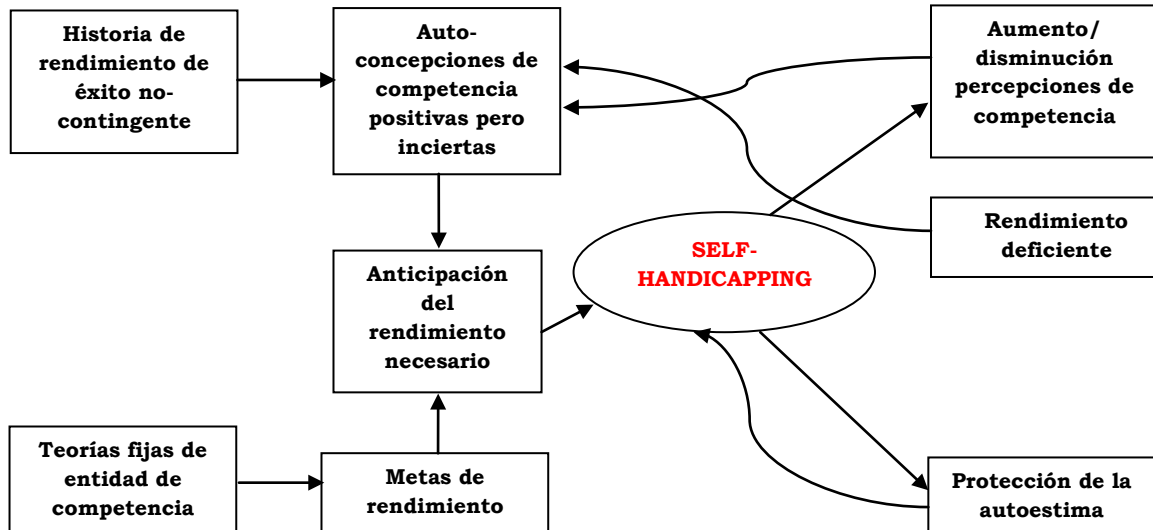


Figura 16. Modelo de causas y consecuencias del comportamiento de *self-handicapping*. Adaptado de "Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior", por F. Rhodewalt y M. W. Tragakis, 2002, *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors on education*, p. 112. Copyright 2002 por Academic Press.

Tal y como pone de manifiesto la figura 18, los factores distales poseen dos fuentes. La primera está conformada por el historial de experiencias personales relevantes para la competencia deseada. La segunda, parte del aserto de que la capacidad es inmodificable, lo que conduce a la adopción de metas de demostración de la competencia (Rhodewalt y Tragakis, 2002). Otra característica destacable del modelo es que es recurrente. Así, las consecuencias del *self-handicapping* se retroalimentan en el modelo y, o bien refuerzan tales comportamientos, o mantienen, o, tal vez, exacerban los motivos y preocupaciones precursores (Rhodewalt y Tragakis, 2002).

Según Berglas y Jones (1978), el motivador clave del *self-handicapping* es la incertidumbre sobre la habilidad o capacidad propia. Estos autores denominan *complejo de competencia* a esta preocupación por la habilidad o capacidad, y sugieren que es el resultado de la influencia de los padres y, en concreto, de cómo estos procuran elogios a los hijos. Berglas y Jones mencionaron dos formas en las que los elogios de los padres pueden elicitar un complejo de competencia y, en última instancia, la adopción de estrategias de *self-handicapping*.

En primer lugar, estos investigadores apelan a las dificultades del individuo para distinguir entre los elogios que son consecuencia del

rendimiento (valor de *intercambio* de las recompensas) y los que son debidos al amor y cariño incondicional (*significación* de las recompensas). De acuerdo con Pintrich y Schunk (2006), el aprecio incondicional o, lo que es lo mismo, recibir opiniones favorables, actitudes positivas y de aceptación sin ningún condicionante, constituye un elemento crítico para el crecimiento personal: *"el aprecio incondicional es lo que la mayoría de los padres sienten por sus hijos. Los padres valoran o aceptan (aprecian) a sus hijos todo el tiempo, aunque no valoran o aceptan de la misma forma las conductas de los otros niños. Las personas que experimentan el apoyo incondicional se sienten estimadas independientemente de lo que hagan"* (p. 44). En cambio, el aprecio condicionado surge cuando las personas sienten que la aceptación y valoración por parte de los demás depende de ciertas acciones, es decir, solo ocurre cuando uno se comporta como se considera socialmente apropiado. Este tipo de aprecio suele frustrar el camino hacia la autorrealización y el crecimiento personal: *"la ansiedad desencadena defensas que las personas usan para protegerse (...) hacen que percibamos selectivamente, que distorsionemos nuestras experiencias o que neguemos ser conscientes de ellas"* (Pintrich y Schunk, 2006, p. 44).

En este sentido, E. Jones y Berglas (1978) sostienen que, en ocasiones, los hijos interpretan a través de la conducta de sus padres que serán queridos solo si son competentes. Para algunas personas esto se traduce en un mensaje de superación crónica, en un intento de evitar que sus progenitores los vean como incompetentes; para otros, intentarlo y fracasar tiene el riesgo añadido de la pérdida del amor de los padres, por lo que su única alternativa es la retirada del esfuerzo. Estos investigadores creen que para evitar enfrentarse a la desagradable posibilidad de que no se acepten a sí mismos, los *self-handicappers* "crean fracasos" para poder conservar la ilusión de aceptación: *"aquel que lo intenta y fracasa lo pierde todo. Aquel que fracasa sin intentarlo mantiene un control precario sobre la ilusión del amor y de la admiración"* (E. Jones y Berglas 1978, p. 204).

La segunda fuente de complejo de competencia se refiere al historial de refuerzos positivos no contingentes. E. Jones y Berglas (1978) plantean que los *self-handicappers* podrían ser individuos que han recibido elogios y premios, pero son incapaces de determinar el motivo que subyace a la recompensa: *"no es que su historial esté enriquecido con fracasos reiterados;*

ellos han sido ampliamente recompensados, pero de maneras y en ocasiones que los dejan muy inseguros acerca de las causas de las recompensas” (p. 407).

Esta incertidumbre sobre el motivo de los elogios (suerte, belleza, encanto, estatus adquirido por ser un miembro de la familia, etc.) conduce al individuo a poner en duda su competencia, por lo que toda prueba que evalúe la capacidad se convierte en una amenaza. El *self-handicapping* se convierte de este modo en una estrategia para crear una explicación alternativa al fracaso. Como tales, las tendencias de *self-handicapping* son proclives a desarrollarse cuando una persona tiene una autoimagen algo positiva (probablemente como resultado de los elogios), pero donde el control sobre esta es muy incierto (debido a la confusión acerca de la fuente de los elogios). Como apuntan C. R. Snyder y Smith (1982), “... es la amenaza inherente en la anticipación de un *feedback* de éxito incierto lo que demanda la adopción del *self-handicapping*” (p. 109).

La historia con la que abrimos este capítulo ilustra bien a las claras esta cuestión: “(...) tanto la madre como el hijo querían creer que Fred [Rhodewalt] tenía talento académico, pero había una larga historia de evidencias conductuales que eran, en el mejor de los casos, ambiguas con respecto a esta conclusión. Él tenía una historia de logros académicos intercalada con un conjunto de interpretaciones oscuras de las mismas; los fracasos se debieron a la falta de esfuerzo y los éxitos estaban cuestionados, ya que podían haber sido “casualidades”. Por todo esto él podría permitirse creer que era una reserva de talento sin explotar, hasta que se le pidió que lo demostrara, así es. El panorama del inminente SAT del día siguiente siempre proporciona el potencial para refutar esta autocreencia. Si las personas no están seguras sobre sus capacidades, el *self-handicapping* les permite preservar sus autocreencias positivas frente al previsible *feedback* negativo” (Rhodewalt y Tragakis, 2002, p. 113).

Dos personas pueden desear creer que son excepcionalmente brillantes, pero con distintas experiencias pasadas que apoyarían tal creencia. Así, una de ellas podría haber tomado una serie de decisiones muy astutas en su empresa y tener muy claro cómo logró llevarlas a cabo. La otra persona, en cambio, puede haber implementado medidas acertadas en su compañía (que

también implican capacidad), pero no estar segura sobre si el éxito obtenido se debió a otros factores ajenos a la capacidad tales como la buena suerte (Rhodewalt y Tragakis, 2002). Esta última persona ha tenido un historial de *feedback* de éxito no contingente con la respuesta, mientras que la primera ha tenido experiencias previas de *feedback* de éxito contingente con la respuesta (E. Jones y Berglas, 1978). Por lo tanto, un contribuyente distal del *self-handicapping* es el sentido de competencia positivo pero inseguro (Rhodewalt, 2008).

Berglas y Jones (1978) demostraron esta hipótesis en un experimento clásico, en el que los estudiantes creían que era un estudio sobre los efectos que tenían diversos medicamentos sobre el rendimiento intelectual. A los participantes se les pidió que cumplimentaran un test de inteligencia bajo dos condiciones experimentales. En primer término, realizarían la prueba en condiciones neutras; posteriormente, la llevarían a cabo tras haber ingerido uno de los fármacos que supuestamente eran objeto de estudio. Los compuestos eran de dos tipos: “*Actavil*”, un medicamento que mejora el rendimiento; y “*Pandocrin*”, un medicamento que interfiere con el mismo. Se les dijo a los participantes que podían elegir el tipo de medicamento y su dosis, y posteriormente se les administró la prueba. Aunque todos recibieron un *feedback* de que lo habían hecho excepcionalmente bien (se les dijo que habían conseguido los percentiles más altos de entre todos los sujetos), para la mitad de los participantes este *feedback* fue contingente respecto a la respuesta (es decir, hubo una respuesta correcta para cada elemento de la prueba con el fin de que estas personas tuvieran una idea clara de lo que habían hecho bien). Para la otra mitad, el *feedback* de éxito fue no contingente respecto a la respuesta (lo que significa que no había una respuesta correcta y, en consecuencia, no existía una conexión entre su conducta y el *feedback* recibido). A este último grupo de sujetos se les dijo que los resultados de las pruebas indicaban que eran muy inteligentes, pero que no tenían idea de lo que habían hecho para hacerlo tan bien. A continuación, se les pidió a todos los sujetos que repitieran sus resultados en la segunda prueba, pero previamente tenían que seleccionar el fármaco que querían que se les administrase antes de realizarla. Los investigadores advirtieron que los participantes que no estaban seguros sobre la causa de su éxito (*feedback* de éxito no contingente) mostraron una clara preferencia por el fármaco

Pandocrin (self-handicapping), mientras que los que estaban seguros de su capacidad (*feedback* de éxito contingente) no lo escogieron.

La cuestión relativa al rol desempeñado por el *feedback* de éxito no contingente en la etiología del *self-handicapping* ha experimentado un notable desarrollo desde que E. Jones y Berglas (1978) discutieron el tema por primera vez. Berglas (1986b, 1987a, 1990) sostiene que esta estrategia autoprotectora puede surgir en respuesta a dos tipologías de experiencias de éxito no contingente. Ambas formas privan al individuo de una base sólida a partir de la cual desarrollar un sentido de autoeficacia o de autoestima, pero cada una de ellas requiere unas demandas concretas (Berglas, 1990).

Por un lado, cabría considerar el *feedback* de éxito no contingente al que originariamente aludían E. Jones y Berglas (1978). Siguiendo a Berglas (1990), esta tipología podría denominarse “éxito no contingente fundamentado externamente”. De acuerdo con ella, el individuo es recompensado por factores tales como la belleza o el encanto personal, que en nada contribuyen a un rendimiento exitoso y, por ende, al desarrollo de una imagen de competencia estable. Los premios atribuibles a este tipo de factores hacen que el individuo se cuestione: “¿tuve éxito por lo que hice o por lo que soy?” (Berglas, 1990, p. 174).

El segundo tipo de *feedback* de éxito no contingente es aquel que es “excesivo”. En este caso, las recompensas exceden ampliamente las expectativas normativas con base en los méritos alcanzados a partir del rendimiento obtenido (Berglas, 1986b, 1987a, 1990). Efectivamente, como apunta Berglas (1990), el individuo es recompensado por su comportamiento o por sus habilidades, pero esas recompensas son a todas luces desproporcionadas, tanto cualitativa como cuantitativamente (e.g., salarios o *bonus* muy altos en comparación con el trabajo desempeñado). Este tipo de premios ocasionan una gran presión en el individuo, en tanto en cuanto le obligan a rendir de acuerdo con las expectativas generadas.

En este punto, quizás el lector esté cuestionándose por qué el *self-handicapping* deviene del *feedback* no contingente de éxito y no del *feedback* no contingente de fracaso. Esto es, ¿qué características distintivas presenta el *feedback* no contingente de éxito respecto del de fracaso que lo hace especialmente sensible a la elicitación de tácticas de autoobstaculización? De

acuerdo con Thompson (2004b), una posible explicación aludiría al hecho de que el *feedback* de fracaso, por muy claro, concreto y detallado que sea, a ojos de muchos estudiantes presenta siempre características no contingentes. Estos estudiantes, en consecuencia, percibirían el fracaso, ya sea contingente o no contingente, en términos esencialmente similares (Covington, 1992), por lo que no serían capaces de determinar con claridad las causas de su bajo rendimiento. Por el contrario, en caso de éxito la distinción entre *feedback* contingente y no contingente suele ser percibida con mayor nitidez por los estudiantes, de tal manera que la confusión o el desconcierto vendrían cuando no se tienen claros los motivos del buen resultado obtenido. Es en ese contexto cuando la honorabilidad del éxito es puesta en entredicho (Berglas, 1990), y las personas propensas al *self-handicapping* ven exacerbadas sus autoimágenes inseguras, así como sus sentimientos de incertidumbre causal (Thompson y Hepburn, 2003).

Si bien la mayor parte de las investigaciones advierten que el origen del *self-handicapping* se halla en el *feedback* no contingente de éxito (véase, por ejemplo, Berglas y Jones, 1978; Greenberg, 1985; R. L. Higgins y Harris, 1988; Hobden y Pliner, 1995; Mayerson y Rhodewalt, 1988; Rhodewalt y Davison, 1986), Thompson y colaboradores (Thompson y Parker, 2007; Thompson y Richardson, 2001) argumentan que, más que el éxito o el fracaso *per se*, lo que elicitaba la utilización de estas estrategias es la naturaleza no contingente del *feedback*. Con independencia de su valencia, la exposición a *feedback* no contingente es suficiente para infundir en el individuo incertidumbre en relación a la causa de sus resultados, motivar el desarrollo de auto-imágenes inseguras e impulsar la protección de la autovalía (Thompson y Parker, 2007).

Con todo, Thompson (1994) considera improbable que la exposición a *feedback* no contingente pueda explicar por sí sola el origen de los síntomas de *self-handicapping* relacionados con la protección de la autovaloración. Según este autor, no todos los estudiantes expuestos a *feedback* no contingente manifiestan conductas autoprotectoras en situaciones de logro. La exposición al *feedback* de éxito (o fracaso) no contingente puede ser un factor significativo que, en interacción con otras variables personales, tales como la autoestima baja e insegura, establezcan un conjunto de condiciones propicias para el desarrollo de la protección de la autovaloración.

Para Thompson (1994), varios argumentos apoyarían esta conjetura. En primer lugar, los sujetos con baja autoestima fundamentan las expectativas de éxito futuro sobre la base de sus fracasos pasados. Un proceso selectivo opera de forma que los éxitos pasados son ignorados a favor de los fracasos pasados; estos últimos conforman los cimientos a partir de los cuales se construyen las expectativas sobre el rendimiento futuro (Shrauger, 1975, 1982). Dada la baja autoestima académica de los estudiantes que protegen su autovalía, el *feedback* no contingente en relación con el resultado de éxito seguramente exacerbaría el rechazo al éxito (Thompson, 1994).

En segundo lugar, la débil autoestima de los estudiantes protectores de la autovaloración, reflejada en su alto nivel de incertidumbre respecto de las autoevaluaciones globales, parece hacerlos más vulnerables al *feedback* de fracaso y éxito no contingente (Covington, 1984b; E. Jones y Berglas, 1978; Kernis, Granneman y Barclay, 1992; Rhodewalt y Davison, 1986; Self, 1990).

No obstante, Thompson (1994) advierte que, si bien la frágil autoestima es una condición necesaria para recurrir al *self-handicapping*, no se puede calificar como suficiente. En este sentido, Rhodewalt y Davison (1986) sostienen que para que el *self-handicapping* se produzca debe haber incertidumbre acerca de si (y tal vez cómo) un nuevo fracaso se puede evitar, así como incertidumbre en relación a la causa del fracaso. Según Thompson (1994), la defensa del primer punto es obvia, ya que, si hay formas conocidas de evitar el fracaso futuro, las posibilidades de optar por el *self-handicapping* se reducen al mínimo. A su vez, si no hay incertidumbre sobre la causa del fracaso -si por ejemplo, se puede atribuir a la falta de capacidad- entonces no hay estima que se necesite defender y, por lo tanto, ninguna necesidad de recurrir al *self-handicapping*. Como apuntan Arkin y Baumgardner (1985), tras una atribución rotunda a la falta de capacidad, el daño a la autoestima ya estaría hecho, de ahí que cualquier atribución a factores estables después de un *feedback* de fracaso disminuya el atractivo auto-ilusorio de las estrategias de *self-handicapping*.

Ahora bien, L. S. Newman y Wadas (1997) sostienen que, más que la incertidumbre en relación a “cómo rendirán”, lo que realmente motiva a los individuos a la elección del *self-handicapping* es la incertidumbre relativa a “cómo se sentirán consigo mismos después de su actuación” (p. 229). En

consonancia con esta aseveración, Urdan y Midgley (2001) sugieren que los *self-handicappers* se encontrarían, cuanto menos, tan preocupados por la imagen que proyectan en los demás como por el rendimiento que obtienen realmente. De este modo, como apuntan estos autores, para los *self-handicappers* el fracaso en sí mismo no produce sentimientos de vergüenza, sino que estos vienen determinados por la reacción de los demás ante dicho fracaso: si otras personas deducen que este se ha producido a consecuencia de la falta de capacidad, tal inferencia alimentaría la probabilidad de originar sentimientos de vergüenza y, en definitiva, el *self-handicapping*. Tal es la preocupación de los *self-handicappers* por manipular la percepción que los demás tienen sobre ellos para que no pongan en duda su competencia que, aunque sean capaces de llevar a cabo esta manipulación, no lograrán evitar las creencias negativas sobre sí mismos, incluida la percepción de ser vagos y deshonestos (Covington, 1992). A este respecto, Covington (1992) señala que incluso cuando los estudiantes han logrado convencer a los demás de que su rendimiento no es un reflejo de su falta de capacidad, a menudo se describen a sí mismos en términos auto-desaprobadores tales como perezoso o indolente.

Sin lugar a dudas, las preocupaciones sobre la competencia motivan la adopción de mecanismos de *self-handicapping*. A este respecto, algunos autores teorizan que el *self-handicapping* es más probable en aquellas personas que no están seguras de sus capacidades y competencias (Berglas y Jones, 1978; E. Jones y Berglas, 1978; C. R. Snyder y Smith, 1982; Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch y Arkin, 2000). Incluso, autores como Baumeister y Scher (1988) o Riggs (1992) le otorgan a esta inseguridad un peso importante en la explicación de esta estrategia: "*la causa fundamental del self-handicapping parece ser alguna forma de inseguridad inducida en relación al rendimiento futuro*" (Baumeister y Scher, 1988, p. 8).

Pero estas preocupaciones por la propia competencia también podrían propiciar otras respuestas tales como desplegar un mayor esfuerzo, prepararse de forma más eficiente, o incluso plantearse abandonar la tarea. Esto hizo que Rhodewalt (2008) se planteara las siguientes preguntas: ¿por qué los sujetos recurren al *self-handicapping* cuando hay otras muchas opciones de respuesta disponibles? ¿por qué es tan importante para el *self-handicapper* evitar el fracaso y preservar su frágil competencia percibida? ¿hay algo más que pueda

hacer que el individuo considere los actos de *self-handicapping* como el tipo de respuesta preferida? Rhodewalt resolvió estas preguntas apoyándose en el trabajo de Dweck y sus colegas (Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) en el ámbito de la motivación de logro.

En síntesis, Dweck sostiene que las personas difieren en sus creencias o teorías personales sobre las causas de la capacidad y la competencia. Los teóricos de la “entidad fija” creen que la capacidad es un rasgo estable y, en consecuencia, inmodificable. Por el contrario, los teóricos “incrementales” defienden que la capacidad puede ser cultivada mediante el aprendizaje y, por tanto, es maleable. Del mismo modo, según Dweck, ambas teorías están asociadas con diferentes metas en contextos de logro. Así, los estudiantes que conciben la capacidad como un atributo inmutable, persiguen metas de rendimiento, es decir, metas para recibir *feedback* y resultados positivos, tales como una nota alta o el elogio del profesor. Por su parte, los estudiantes que consideran que la capacidad puede incrementarse, persiguen metas de aprendizaje, caracterizadas por el afán de aprender algo nuevo o mejorar una habilidad ya existente.

Si bien el interés de Dweck reside en los comportamientos orientados al dominio frente a los comportamientos de indefensión en los contextos de logro, Rhodewalt (1994) se apoyó en este marco teórico con el propósito de comprender las conductas de *self-handicapping*. En particular, sugirió que cuando las situaciones requieren la demostración de una determinada capacidad, tanto la adopción de metas de rendimiento como la focalización en la valía de las personas que mantienen teorías fijas de competencia podrían motivar tácticas autoprotectoras como las de *self-handicapping*. Rhodewalt y Tragakis (2002) nos proponen que consideremos a dos estudiantes que no están seguros acerca de su inteligencia y que se tienen que enfrentar a una prueba importante. Para el estudiante con una orientación a metas de aprendizaje y que considera que la capacidad es modificable, se trata claramente de una situación inquietante donde la evaluación es importante y el resultado no es seguro. Sin embargo, el significado que el estudiante le otorga a ese resultado, aunque potencialmente decepcionante, no es condenatorio. Por el contrario, para el estudiante que persigue metas de rendimiento y concibe la capacidad como inalterable, el fracaso no significa que se requiera más preparación, sino que indica que la capacidad es escasa y

por lo tanto se trata de un mensaje devastador, ya que no puede hacer mucho para remediar este déficit.

En efecto, Rhodewalt (1994; véase también Rhodewalt y Tragakis, 2002) considera que los determinantes del *self-handicapping* se basan, por un lado, en un historial de aprendizaje que fomenta la teoría de la competencia como entidad fija y, por otro, de una concepción inestable de la autovalía, tal y como sugieren Berglas y Jones (1978). De acuerdo con ello, los *self-handicappers* creerían que la competencia puede demostrarse pero no incrementarse y, además, no confiarían en su propio nivel de competencia. Ambos sistemas de creencias se encontrarían, pues, en la génesis del *self-handicapping*.

Los hallazgos de Warner y Moore (2004) son consistentes con la teoría de Rhodewalt (1994). Estas autoras encontraron que los altos *self-handicappers* tendían a creer que sus éxitos y fracasos se debían a factores incontrolables (capacidad, suerte, entorno), y que factores controlables como el esfuerzo no tenían ninguna incidencia sobre sus resultados académicos. En la misma línea, Ommundsen (2001) encontró, en una muestra de adolescentes que practicaban Educación Física, que quienes sostenían creencias en relación a la capacidad como entidad fija y, además, dudaban de sus aptitudes físicas eran particularmente proclives a la utilización de estrategias de *self-handicapping*. Por el contrario, la creencia de que las capacidades eran mejorables, así como la preocupación del individuo por desarrollar sus capacidades, prevenían el uso de dichas estrategias. A similares conclusiones han llegado también Ommundsen, Haugen y Lund (2005) y Shih (2011), al analizar esta cuestión en muestras de adultos jóvenes y estudiantes de Secundaria, respectivamente.

A tenor del reciente trabajo publicado por K. E. Snyder, Malin, Dent y Linnenbrink-Garcia (2014), parece que ni siquiera los estudiantes más "talentosos" se resistirían a sucumbir a las tácticas de *self-handicapping* cuando sostienen creencias inmodificables acerca de la capacidad. Efectivamente, estas investigadoras analizaron la posible influencia que ejercerían las creencias implícitas sobre la propia capacidad en la adopción de estrategias *self-handicappers* en una muestra de 108 estudiantes de una de las mejores universidades norteamericanas y, por consiguiente, aprendices considerados especialmente dotados para el trabajo académico (de hecho, en

el estudio se destacaba que más del 70% de los sujetos analizados reconocían explícitamente haber sido caracterizados con anterioridad como estudiantes talentosos). Pues bien, K. E. Snyder et al. observaron que cuando se les inducía a considerar que la capacidad constituye un atributo inalterable, y después de proporcionárseles un *feedback* de fracaso (i.e., se les hacía creer que habían obtenido un bajo rendimiento en la prueba que se les planteó), los estudiantes se embarcaban significativamente más en estrategias de *self-handicapping* antes de acometer una segunda tarea que cuando se les instaba a creer que la capacidad es mejorable mediante el esfuerzo y la implicación¹.

Asimismo, parece que las personas que tienden a adoptar un patrón de atribuciones externas, tanto ante los éxitos como ante los fracasos, son más propensas a adoptar estrategias autoprotectoras como las de *self-handicapping* (véase, por ejemplo, A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; C. B. Murray y Warden, 1992; Rhodewalt y Hill, 1995). Como señala Rhodewalt (1990), *"una persona que acostumbra a estimar los resultados negativos auto-relevantes como externamente causados... posiblemente sea la persona más atraída por el self-handicapping"* (p. 103). Al fin y al cabo, el bajo esfuerzo, aunque proporciona una excusa autoprotectora en caso de fracaso, continúa siendo una atribución interna y, como tal, tendrá mayores implicaciones evaluativas para el yo que cualquier atribución externa (McCrea y Hirt, 2001). Además, en la medida en que el locus de causalidad de los resultados es externo, los *self-handicappers* se encuentran completamente convencidos de la incontrollabilidad de los mismos. Es, precisamente, esa nula percepción de control sobre los resultados la que propicia la adopción de mecanismos de *self-handicapping* (A. J. Martin et al., 2001b).

En esencia, el modelo de Rhodewalt y Tragakis (2002) plantea que el estudiante que adopta comportamientos de *self-handicapping* lo hace básicamente por dos razones: *"(...) en primer lugar, este alumno ha tenido un conjunto de experiencias de socialización que le inculcaron la creencia de que la competencia es fija y solo se puede demostrar en lugar de mejorar. En segundo lugar, este estudiante posee autoconceptos de capacidad que se basan en una*

¹ Aunque esta es la conclusión general a la que llegaron las autoras de este trabajo, hemos de matizar que se observaron ciertas diferencias al respecto en función del género y del tipo de hándicap en el que se implicaban los participantes. A efectos de claridad expositiva, abordaremos pormenorizadamente esta cuestión en el apartado 2.5 del capítulo, cuando analicemos las diferencias de género a la hora de abrazar mecanismos de autoobstaculización.

historia de éxito causalmente ambigua y frágil. Por lo tanto, estos estudiantes entran en muchas situaciones de evaluación con la meta de demostrar una capacidad respecto a la que no están seguros. Es la confluencia de estas dos historias de aprendizaje y sus más inmediatas exigencias de rendimiento lo que sentó las bases para el self-handicapping. Las situaciones evaluativas que plantean la amenaza de un feedback negativo sobre el yo tienen que ser evitadas porque sus consecuencias son muy perjudiciales. En estos contextos, el estudiante adoptará self-handicaps porque la compensación de un mayor riesgo de fracaso para la protección de un autoconcepto de capacidad es una ganga (Rhodewalt y Tragakis, 2002, p. 116).

Una serie de estudios realizados por Baumgardner (1991) mostraron que el *self-handicapping*, en general, suele producirse en dos situaciones posibles. En primer lugar, puede ocurrir cuando las personas han experimentado un fracaso en privado y están preocupados por si ese fracaso se hace público. Continuando con el ejemplo anterior del hombre que juega al *softball*, tal vez en el pasado jugó a este deporte con un grupo diferente de personas y en varias ocasiones golpeó mal. Debido a este primer “fracaso”, que es privado dado que sus actuales compañeros de trabajo no lo conocen, nuestro protagonista es más propenso a recurrir al *self-handicapping* con el propósito de que un mal rendimiento no pueda ser atribuible a su falta de habilidad. En este caso, *el self-handicapping* sirve para reducir las preocupaciones por la evaluación social y, por ende, para mantener una autoimagen favorable (Pettit y Joiner, 2006).

En segundo lugar, las personas pueden recurrir al *self-handicapping* cuando han experimentado un éxito públicamente pero dudan de su capacidad para mantenerlo. Los estudios han demostrado que las personas que adoptan esta última forma de *self-handicapping* pueden dedicar menos esfuerzo a las tareas o incluso recurrir al consumo de sustancias antes de realizarlas. Consideremos aquí a una joven que tiene que pasar una audición para conseguir que la admitan en la universidad en la carrera de música. Preocupada por su capacidad y por las evaluaciones que los demás harán sobre ella si no consigue rendir bien, se ocupa de otras tareas y no se prepara para la audición. Tras la misma, ahora tiene una explicación disponible en el supuesto de que actúe mal (es decir, su falta de preparación), y parecerá más talentosa si pasa la prueba a pesar de no haber ensayado. Es probable que

esta mujer haya tenido éxito como músico y haya recibido elogios por sus actuaciones. Preocupada por su capacidad para mantener su exitosa trayectoria y, en consecuencia, por perder las alabanzas de los demás, dedica poco esfuerzo a la preparación de su audición. Por consiguiente, el bajo rendimiento no será atribuido a su falta de habilidades como músico, sino más bien a su apretada agenda y a la falta de tiempo para prepararse (Pettit y Joiner, 2006).

Por su parte, Urdan, Midgley y Anderman (1998) señalan que, para que un estudiante decida recurrir al *self-handicapping*, debe sostener cogniciones distorsionadas del tipo: (a) capacidad y esfuerzo son dos cosas distintas; (b) puedo manipular la percepción que los demás tienen de mí; (c) si anuncio un bajo esfuerzo evito que otras personas me tilden de incompetente. De acuerdo con ello, las probabilidades de recurrir al *self-handicapping* se incrementan cuando las personas se preocupan por la imagen que los demás tienen de ellas (auto-concienciación), consideran que la capacidad constituye una característica innata y estiman que la inversión de un gran esfuerzo equivale a una baja capacidad (Urdan y Midgley, 2001).

Otra característica destacable del *self-handicapping* es la relevancia que tiene la tarea para la persona. Como señalan Rhodewalt et al. (1984), la percepción de un evento como importante favorece la utilización del *self-handicapping*. Greenberg (1985) encontró que había más probabilidades de que los sujetos recurriesen a dicha estrategia cuando consideraban las tareas en las que estaban involucrados como importantes o relevantes. Por lo tanto, su ocurrencia es más frecuente cuando el estudiante está sometido a una evaluación como, por ejemplo, cuando tiene que hacer un examen o exponer un trabajo. En este tipo de situaciones, los individuos utilizan los mecanismos de *self-handicapping* para gestionar las dudas acerca de su propia competencia (E. Jones y Berglas, 1978).

En definitiva, cuanto más relevante sea la evaluación de la tarea para el sentido de competencia de la persona, mayor será la probabilidad de que utilice estrategias de *self-handicapping*. De manera que si un estudiante está inseguro respecto a sus capacidades en una tarea concreta y, si además, es importante para él hacerlo bien, es más probable que adopte ese patrón autoprotector.

2.3. Tipos de *self-handicapping*: activo y/o autopresentado

Desde que Berglas y Jones (1978) definieron el concepto una gran variedad de conductas han sido sugeridas como ejemplos de *self-handicapping*, incluyendo el aplazamiento o dilación de las tareas, la implicación en tareas extremadamente difíciles o en muchas actividades al mismo tiempo, el malhumor, la creación o exageración de problemas físicos o psicológicos, la verbalización de eventos vitales traumáticos, la invención de enfermedades, la reducción de esfuerzo, la falta de práctica, la ingestión de drogas o alcohol, la falta de sueño, la timidez, la elección de circunstancias distractoras o debilitantes del rendimiento o el comportamiento disruptivo, entre otras (véase por ejemplo Arkin y Baumgardner, 1985; Bailis, 2001; Baumeister, Hamilton y Tice, 1985; Baumgardner, 1991; Baumgardner, Lake y Arkin, 1985; Berglas y Jones, 1978; Covington y Beery, 1976; DeGree y Snyder, 1985; Deppe y Harackiewicz, 1996; Ferrari, 1991a; Ferrari y Tice, 2000; Frankel y Snyder, 1978; Gibbons y Gaeddert, 1984; Greenberg, 1985; Harris y Higgins, 1985; R. L. Higgins y Harris, 1988; R. L. Higgins et al., 1990; Hirt, Deppe y Gordon, 1991; Hirt, McCrea y Kimble, 2000; Isleib, Vuchinich y Tucker, 1988; Jackson, 2002; E. Jones y Berglas, 1978; Kimble y Hirt, 2005; Kimble, Kimble y Croy, 1998; Kolditz y Arkin, 1982; A. J. Martin et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; Mayerson y Rhodewalt, 1988; McCrea, Hirt y Milner, 2008; Pyszczynski y Greenberg 1983; Rhodewalt et al., 1984; Rhodewalt y Davison, 1986; Rhodewalt y Fairfield, 1991; Rosenfarb y Aron, 1992; Schouten y Handelsman, 1987; Schwinger, 2008; Shepperd y Arkin, 1989; T. W. Smith, Snyder, y Handelsman, 1982; T. W. Smith, Snyder, y Perkins, 1983; C. R. Snyder y Smith, 1986; C. R. Snyder, Smith, Augelli e Ingram, 1985; Snyder, Smoller, Strenta y Frankel, 1981; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1990; Tucker, Vuchinich, y Sobell, 1981; Zuckerman y Tsai, 2005).

La estrategia de *self-handicapping* conceptualizada por Berglas y Jones (1978) o Kolditz y Arkin (1982), entre otros, difiere sustancialmente de la caracterización realizada por T. W. Smith y colaboradores (por ejemplo, T. W. Smith et al., 1982; T. W. Smith et al., 1983; Snyder y Smith, 1982, 1986) para referirse a dicho constructo. Así, hasta 1982 el *self-handicapping* era descrito como un comportamiento que incorpora agentes externos, como la ingestión de drogas o alcohol. A partir de esa fecha, aducir un estado de ansiedad o un

problema de salud pasan a ser consideradas también como tácticas autoobstaculizadoras (A. J. Martin, 1998).

“Antes de discutir estas diferencias, sin embargo, es importante señalar el vínculo conceptual entre estos dos fenómenos. En concreto, tanto la construcción como la verbalización de un hándicap parece que cumplen una función atribucional autodefensiva. El individuo que, en efecto, construye un impedimento manipula las circunstancias para que el fracaso pueda ser atribuido al hándicap más que a la capacidad, preservando así su autoestima y/o su estima social. Del mismo modo, afirmar que uno se encuentra obstaculizado por factores internos o externos que escapan a su control, le permite al individuo reducir la responsabilidad personal sobre un posible fracaso y aceptar la responsabilidad en caso de éxito. Y, en ambos casos, las estrategias se utilizan antes de la evaluación que amenaza la estima, como una forma de prevenir atribuciones desfavorables en caso de fracaso. Por lo tanto, ambas estrategias pueden ser consideradas como defensas atribucionales anticipatorias (...) destinadas a mantener la autoestima y/o la estima social mediante el fomento de atribuciones a la falta de capacidad frente a un posible fracaso antes de una tarea amenazante” (Leary y Shepperd, 1986, p. 1266).

Estas formas de obstaculización, por lo tanto, pueden ser resultado de la acción (beber alcohol la noche anterior a un examen) o de la inacción (demorar el estudio para el examen). Además, algunas de estas tácticas, tales como la timidez o el malhumor, constituyen formas menos activas de *handicapping*, y pueden ser menos intencionales que otras, tales como la procrastinación o el consumo de drogas (Urda y Midgley, 2001).

Dada la gran heterogeneidad de conductas utilizadas como *self-handicaps*, se han propuesto diferentes taxonomías con el fin de establecer algún tipo de criterio organizativo. C. R. Snyder y Smith (1982) plantean una estructura bidimensional del *self-handicapping*. Una primera dimensión alude a la “duración” (*duration*) del hándicap. Así, mientras algunos impedimentos (e.g., ansiedad) podrían existir mucho antes de la aparición de una situación concreta de evaluación, otros -en cambio- serían más esporádicos y específicos (e.g., fatiga). La segunda dimensión hace referencia al grado en el que los hándicaps son “auto-evidentes (*self-evident*) vs. requieren ser declarados por el *self-handicapper* (*requiring the self-handicapper’s avowal*)” (C. R. Snyder y

Smith, 1982, p. 108). De esta manera, como afirman los autores, algunos impedimentos son tan (auto)evidentes (e.g., intoxicación etílica severa) que el individuo no precisaría ni mencionarlos. Sin embargo, hándicaps como el síndrome premenstrual, por ejemplo, no son tan claros, por lo que deben ser declarados por la persona antes de que le sean útiles a la hora de incrementar la ambigüedad atribucional ante los demás.

Por su parte, Arkin y Baumgardner (1985) distinguieron entre impedimentos “adquiridos” (*acquired*) (e.g., consumir alcohol), los cuales son más probables cuando el individuo tiene una baja expectativa de éxito; e impedimentos “alegados” (*claimed*) (e.g., reportar problemas físicos), en los cuales los individuos manifiestan verbalmente una situación de hándicap. Ambos tipos de hándicaps conforman la dimensión “acción” (*action*). A su vez, de acuerdo con Arkin y Baumgarden, los *self-handicaps* pueden clasificarse en función de su “localización” (*locus*), diferenciándose entre “internos” (*internal*) y “externos” (*external*). Dentro de los primeros se incluirían todos aquellos impedimentos que aluden a algún aspecto situado dentro del propio individuo, como sería el caso de la disminución del esfuerzo, la depresión, el consumo de alcohol o los problemas físicos, entre otros. Los hándicaps externos, consecuentemente, son todos aquellos encuadrados fuera de la persona (e.g., seleccionar tareas muy complejas o aludir a la dificultad de las mismas). Los autores señalan que ambas dimensiones (acción y localización) son complementarias, de tal modo que todo hándicap puede ser categorizado como externo-adquirido, externo-alegado, interno-adquirido o interno-alegado.

Del mismo modo, las distintas formas de *self-handicapping* difieren en términos de coste. En este sentido, en 1986 Leary y Shepperd diferenciaron entre “comportamiento de *self-handicapping*” (*behavioral self-handicapping*) y “hándicaps auto-informados” (*self-reported handicaps*). Estos autores sugieren que el término “comportamiento de *self-handicapping*” describe los *self-handicaps* adquiridos y el “*handicapping* autoinformado” connota los *self-handicaps* alegados. Los hándicaps autoinformados (cansancio, fatiga, estrés, ansiedad, depresión, sucesos vitales traumáticos, enfermedades, etc.) son menos costosos que los comportamientos de *self-handicaps* (consumir drogas o alcohol, procrastinar, comprometerse en múltiples tareas, etc.), dado que aquellos no reducen necesariamente la probabilidad de tener éxito. Por ejemplo, consumir alcohol o estar de fiesta toda la noche antes de realizar una

prueba importante podrían servir como excusas del pobre rendimiento, pero podrían también reducir la probabilidad de tener un buen rendimiento. En contraposición, simplemente exteriorizar alta ansiedad puede servir como una excusa del pobre rendimiento sin reducir la probabilidad de éxito del *self-handicapper* (Hirt et al., 1991).

De hecho, en una investigación diseñada específicamente para indagar sobre el tipo preferido de *self-handicapping* (activo o autopresentado), Hirt et al. (1991; véase también T. W. Smith et al., 1982; C. R. Snyder, Smith, et al., 1985) les dieron a los sujetos la opción de recurrir al *self-handicapping* conductual (retirando el esfuerzo) o reivindicado (verbalizando un gran estrés) antes de una prueba. Estos autores descubrieron que cuando ambos hándicaps eran vistos como viables los participantes escogían preferentemente el autopresentado, porque aparte de proporcionarles una excusa en el caso de que obtengan un mal rendimiento, no hace peligrar sus posibilidades de tener éxito.

A raíz de esta distinción, Leary y Shepperd (1986) refirieron la retirada del esfuerzo y la ansiedad como la quintaesencia del *self-handicapping* conductual y reivindicado respectivamente.

Efectivamente, una medida de *self-handicapping* que ha sido contemplada por muchos investigadores es la falta de esfuerzo o práctica (e.g., Bailis, 2001; Deppe y Harackiewicz, 1996; Kimble et al., 1988; Rhodewalt et al., 1984; Thompson, 2004b; Thompson y Dinnel, 2007; Thompson y Hepburn, 2003; Thompson y Richardson, 2001). Por ejemplo, Rhodewalt et al. (1984) midieron la cantidad de entrenamiento de los individuos en un equipo universitario de natación. Estos autores descubrieron que, antes de importantes competiciones de natación, los sujetos que mostraban bajos niveles de *self-handicapping* incrementaban su práctica mientras que los que tenían niveles altos no lo hacían. Estos mismos autores obtuvieron similares hallazgos en un segundo estudio con golfistas. Los altos *self-handicappers* reducían el esfuerzo antes de un torneo importante; por el contrario, los bajos *self-handicappers* lo aumentaban.

Uno de los investigadores que más ha estudiado en los últimos años esta forma de *self-handicapping* conductual es Ted Thompson. En un trabajo publicado en 2001, Thompson y Richardson concluyeron que los altos *self-*

handicappers reducían el esfuerzo invertido en la preparación de una prueba tras haber experimentado previamente un fracaso en una tarea considerada como significativa a la hora de evaluar la capacidad del individuo. En un trabajo posterior, Thompson y Hepburn (2003) encontraron que la elevada incertidumbre en relación a las causas a las que atribuir los resultados incide en la utilización de esta estrategia de *self-handicapping* (véase también Thompson, 2004b).

Más recientemente, Thompson y Dinnel (2007) observaron, en una muestra de 72 estudiantes universitarios, que aquellos individuos que puntuaban alto en protección de la autovalía tendían (en contraste con los que puntuaban bajo en esta variable) a disminuir la cantidad de esfuerzo invertido en la realización de una serie de tareas propuestas por los experimentadores con el fin de protegerse frente a las implicaciones negativas (i.e., atribuciones a la falta de capacidad) de un potencial fracaso. A tenor del pobre rendimiento evidenciado, así como de los elevados niveles de ansiedad reportados por los individuos con alta puntuación en protección de la autovalía, Thompson y Dinnel concluyeron que el motivo subyacente a esta actuación era la paralización que estas personas experimentaban ante la presión elicitada por la amenaza evaluativa.

La autovalía insegura constituye, pues, una de las variables que más parece incidir en la explicación de comportamientos de *self-handicapping* tales como la retirada estratégica del esfuerzo, en un intento por desvincular el bajo rendimiento de la baja capacidad (Harris y Snyder, 1986; Marececk y Mettee, 1972; Thompson, 2004b, Thompson y Hepburn, 2003).

Si bien la retirada de esfuerzo es probablemente la conducta de *self-handicapping* más estudiada (por ejemplo, Harris y Snyder, 1986; Tice 1991), este podría retirarse no solo para disponer estratégicamente de una excusa ante el potencial fracaso, sino por diversas razones: porque la persona percibe la tarea como aburrida (Deppe y Harackiewicz, 1996), intrascendente (Tice, 1991), porque tiene otros compromisos importantes (A. J. Martin, 1998) o porque se siente tan segura sobre su futuro rendimiento que considera innecesaria la práctica adicional (Tice y Baumeister, 1990). Por lo tanto, a simple vista no es tan fácil distinguir entre la retirada de esfuerzo motivada

por la estrategia de *self-handicapping* y la retirada de esfuerzo originada por otros motivos (J. L. Smith, Hardy y Arkin, 2009).

Una forma de tratar estas ambigüedades interpretativas y, a su vez, beneficiarse de las ventajas de utilizar el esfuerzo como medida de *self-handicapping*, sería explorar el gasto de esfuerzo en lugar de la falta del mismo. Así, una persona que recurriese a la estrategia de *self-handicapping* podría incrementar su esfuerzo en una tarea o actividad con el propósito de perjudicar su rendimiento. Por ejemplo, un corredor de maratones debe practicar mucho las semanas previas a la carrera, pero es recomendable que descanse justo antes de la competición para “disminuir” y conservar la energía. El corredor que entrena demasiado justo antes de la carrera utiliza la conducta de *self-handicapping* a través de una autorregulación nada óptima, en este caso, al hacer excesivo ejercicio físico (J. L. Smith et al., 2009).

En este sentido, J. L. Smith et al. (2009) exploraron el gasto de esfuerzo como una estrategia activa de *self-handicapping*. Estos autores predijeron que cuando a los participantes de sus estudios se les informase de que la práctica podría ser perjudicial para el rendimiento futuro, los sujetos con alto *self-handicapping* se esforzarían, mientras que aquellos con bajo *self-handicapping* no lo harían. Y pusieron a prueba esta hipótesis mediante dos paradigmas diferentes: una situación de éxito no-contingente (Estudio 1) y una situación de logro más realista de éxito contingente (Estudio 2). Los participantes fueron asignados al azar a una de las tres condiciones de esfuerzo: la práctica ayuda, la práctica perjudica o a una condición de grupo control. En la condición de la práctica ayuda, los sujetos leyeron que la práctica demostraba ayudar al rendimiento en los test de orientación integrativa, porque los que hacían los test “entrenaban” de manera parecida a como lo hacen los atletas y los músicos antes de una competición importante. En la condición de la práctica perjudica, los individuos leyeron que la práctica ha demostrado perjudicar el rendimiento, porque los que hacen el test necesitan una “mente fresca” de la misma manera que un atleta o un músico a menudo descansa antes de una competición importante. Por último, en la condición de control no se les proporcionó ninguna información sobre la práctica.

Los resultados de ambos estudios revelaron que los participantes con alto *self-handicapping* se esforzaban más que los participantes con bajo *self-*

handicapping cuando la práctica perjudicaba el rendimiento futuro. Este efecto surgió tanto en una tarea de laboratorio original como en una tarea de logro más realista, y no se debió a diferentes expectativas sobre el rendimiento o la importancia percibida de la habilidad. En el Estudio 1, los sujetos con alto *self-handicapping* se esforzaron menos que aquellos con bajo *self-handicapping* cuando se les dijo que el esfuerzo ayudaba al rendimiento futuro. No obstante, este efecto no se replicó en el Estudio 2, donde el éxito estaba supeditado a la habilidad. En este caso, los participantes con *self-handicapping* alto y bajo ejercieron un esfuerzo similar cuando se les dijo que el esfuerzo ayudaba al rendimiento futuro. De acuerdo con los autores (véase también Hirt, McCrea y Boris, 2003), este hallazgo hace que cuestionemos la creencia de que los *self-handicappers* son vagos porque con frecuencia retiran el esfuerzo. Al contrario, casos como el de ese deportista -al que aludíamos anteriormente- que sobreentrena hasta el agotamiento, o el de la estudiante que se pone a limpiar concienzudamente su casa la noche anterior a un examen, se caracterizan por adoptar el patrón opuesto: invertir una dosis extra de esfuerzo. De alguna manera, estos ejemplos nos ilustran cuán poderoso puede ser el magnetismo del *self-handicapping*, en la medida en que sus usuarios se implican en estos mecanismos autoprotectores con independencia de su valor hedónico (Uysal y Knee, 2012).

Otra de las estrategias de *self-handicapping*, muy común entre los estudiantes, es la postergación de las tareas o actividades académicas, también denominada procrastinación. De hecho, Lay, Knish y Zanatta (1992) han hallado patrones de conducta similares entre *self-handicappers* rasgo y procrastinadores rasgo, sugiriendo que las conductas de procrastinación podrían constituir estrategias de *self-handicapping* conductual. Para ilustrar esta estrategia, Warrington et al. (2000), citado en Jackson (2002), nos ofrecen un ejemplo de un niño de 11 años que considera lo siguiente: “*creo que los chicos tienden a hacer el trabajo que deben hacer y que se les dice que hagan, y si ellos tienen una oportunidad de parar, lo harán. Los chicos también tienden a dejar las cosas para el último minuto. Hacemos nuestros deberes en el autobús*” (p. 395). Si bien el transporte escolar dista de ser el lugar más apropiado para realizar las tareas para casa (TPC), llevar a cabo los deberes en el autobús provee al estudiante una excusa ante un potencial pobre rendimiento (protección de la autoestima), y también constituye un contexto lo

suficientemente público como para mostrar a los iguales razones por las cuales las calificaciones pueden ser bajas (protección de la estima social) (Jackson, 2002).

Procrastinar, por tanto, permite al individuo posicionarse en una situación de "victoria o victoria" (Covington, 1992): si obtiene un mal resultado, el individuo puede argumentar que no tuvo suficiente tiempo para practicar (auto-protección); si, por el contrario, a pesar de haber procrastinado, el individuo rinde satisfactoriamente, a ojos de los demás parecerá especialmente capaz (auto-engrandecimiento).

Ferrari y Tice (2000) revelaron que la conducta de procrastinación (reducir el tiempo de práctica e implicarse en otras actividades irrelevantes antes de afrontar una tarea) era utilizada como estrategia de *self-handicapping* únicamente cuando la tarea a realizar se consideraba importante (i.e., evaluativa y amenazante) para la auto-valía personal. Por contra, cuando la misma tarea era percibida como un entretenimiento lúdico y placentero, las conductas de *self-handicapping* se reducían sensiblemente. En la misma línea, Senecal, Lavoie y Koestner (1997) evidenciaron que los individuos con elevada procrastinación rasgo tendían a demorar el inicio y la realización de una tarea cuando percibían una situación de evaluación. Sin embargo, la postergación de la tarea era significativamente inferior cuando no se sentían evaluados.

En este sentido, Ellis y Knaus (1977) encontraron que la mayoría de los estudiantes universitarios procrastinaban en tareas académicas en la medida en que experimentaban ansiedad, e informaron que la proporción de estudiantes que procrastinaban podría estar en torno al 95%. Solomon y Rothblum (1984) también descubrieron altas tasas de procrastinación entre estudiantes universitarios, de tal manera que un 46% de ellos reconocían procrastinar frecuentemente, o siempre, mientras escribían tareas. Del mismo modo, Onwuegbuzie (2004) halló que los estudiantes de doctorado tenían niveles particularmente altos de procrastinación, 3.5 veces más que los estudiantes universitarios del estudio de Solomon y Rothblum.

Hirabayashi (2005) ejemplifica la forma en que el aplazamiento de las tareas se utiliza como táctica de *self-handicapping* de la siguiente manera: *“aunque se quejaba de que a menudo otras personas le hacían peticiones que le robaban tiempo, Jessica también admitía que utilizaba esas peticiones como*

mecanismo de <auto-sabotaje>, pues tendría <una excusa ante cualquier posible fracaso académico>. Para Jessica, fracasar en la tentativa de ser una buena estudiante podría ser <impactante>; ella se equiparaba al concepto de <poner todos mis huevos en una única cesta>, en la medida en que si Jessica invertía todos sus esfuerzos en un proyecto y al final no salía bien, podría acabar planteándose: <¿nunca satisface mi potencial, o es que nunca lo desarrollé?>" (pp. 59-60).

Por su parte, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) entrevistaron a estudiantes universitarios de primer curso con objeto de identificar estrategias de *self-handicapping* y se toparon con que estos recurrían a la procrastinación. Concretamente, estos autores encontraron que los estudiantes que se describían a sí mismos como altos *self-handicappers* aprovechaban cualquier oportunidad para distraerse: "(...) Cuando le preguntaron cómo le iba con los trabajos y el estudio para los exámenes, Peter indicó que su conducta de *self-handicapping* parecía estar fuera de su control: <es como si tengo que entregar un trabajo con fecha de vencimiento, digamos un lunes, y es el fin de semana, parece que lo único que quiero hacer es ver la televisión o salir de casa. Es algo que me pasa. Sabes que tienes que hacer algo pero pierdes el rumbo y te vas a algún sitio>. Shopie tenía de hecho un término especial para su *self-handicapping*. Cuando se le preguntó si se había implicado en tal conducta contestó: <¿pérdida de tiempo sin sentido? Sí. Yo digo, tengo que estudiar, bueno en realidad tengo que ordenar mi armario. Sí, me identifico con eso. Soy la reina de las pérdidas de tiempo sin sentido>. Sophie informó que cuando se acercaban los exámenes o trabajos, ella empezaba a participar en actividades tan diversas como limpiar su armario, ordenar debajo de su cama, limpiar el acuario y limpiar el garaje. Shopie incluso visitaba a su abuela que vivía fuera de la ciudad, quien curiosamente solo recibía visitas cuando se vislumbraban los exámenes de su nieta. Carol se inclinaba más por ver la televisión y dejaba el estudio hasta más tarde por la noche. Christine era muy parecida, informándonos de que había tenido dificultades para ajustarse a las exigencias académicas y de que se ocupaba de otras cosas, dejando el estudio hasta el último momento. Es más, a pesar del hecho de que se prometía a sí misma no volver a hacerlo en el futuro, cada vez que se acercaba un examen o un trabajo, ella parecía hacer lo mismo, <aunque lo intentase con todas mis

fuerzas>. Rachel dijo que cuando se acercaba un examen se ocupaba en actividades como ordenar sus libros y videos por orden alfabético” (p. 620).

Por el contrario, los estudiantes que se percibían como bajos *self-handicappers* parecían resistirse activamente a las distracciones: “Tania era muy consciente de las potenciales distracciones que la rodeaban al estudiar en casa (ella mencionó distracciones tan diversas como la televisión y la comida en la nevera) y para que estas no interfiriesen con su estudio, se iba a la biblioteca. Reg dijo que no podía salir por la noche a las discotecas y a fiestas y esperar mantenerse centrado en sus estudios, así que se quedaba en casa. Gina informó que estaba tan volcada en hacer sus trabajos y estudiar que no tenía vida social. Ella dijo que había declinado invitaciones a salir por si acaso interferían con su estudio” (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003, p. 620).

Sin embargo, de acuerdo con Chu y Choi (2005), no todas las conductas de procrastinación comportan consecuencias negativas. Así, estos autores distinguen entre “procrastinadores pasivos” y “procrastinadores activos”. Los primeros se corresponden con lo que la literatura denomina por tradición procrastinadores: individuos que no tienen intención de posponer las tareas, pero finalmente acaban haciéndolo debido a su incapacidad para tomar decisiones y actuar con rapidez. Los estudiantes que se implican en esta forma de procrastinación suelen caracterizarse por su desorganización así como por una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas, y a menudo se orientan hacia metas de evitación del rendimiento (Howell y Watson, 2007). Por contra, los procrastinadores activos optan deliberadamente por demorar las tareas, pues se sienten a gusto trabajando bajo presión, y suelen rendir satisfactoriamente, mostrando niveles de autoeficacia así como de autorregulación del tiempo (utilización propositiva y control) tan elevados como los no procrastinadores (Chu y Choi, 2005).

Aunque, en virtud de sus similitudes, existe considerable solapamiento conceptual entre ambas estrategias, *self-handicapping* y procrastinación representan constructos diferentes (Ross, Canada y Rausch, 2002). Así, no podemos calificar a todas las conductas de aplazamiento como manifestaciones de *self-handicapping*, puesto que para que un comportamiento pueda ser considerado como tal es preciso que exista un

motivo de autoprotección o autoensalzamiento anticipatorio (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003).

Las conductas disruptivas en el aula, entendidas como comportamientos inadecuados que obstaculizan el funcionamiento normal de los procesos de enseñanza-aprendizaje (e.g., llegar tarde a clase intencionadamente, pedir salir al baño sin necesidad, hacer comentarios vejatorios sobre las tareas, no acatar las órdenes del profesor, levantarse del asiento sin permiso, pintar en las mesas o paredes, no llevar los deberes hechos a clase, llevar indumentaria estrafalaria, quitar cosas a los compañeros, cuchichear con un compañero, hablar mientras el profesor explica, tirar cosas por el aula, pintar el cuaderno o el libro, guardar las cosas antes de tiempo sin permiso, pelearse con un compañero, mofarse de un compañero o del profesor, desafiar o amenazar, al profesor, insultar a un compañero, entrar en clase armando jaleo, no traer el material escolar, preguntar insistentemente con ánimo de retrasar, hacer gestos o gesticulaciones jocosas, etc.), pueden ser utilizadas como estrategias de *self-handicapping*. Según Jackson (2002), algunos estudiantes, fundamentalmente varones, exhiben conductas disruptivas para protegerse de hipotéticos fracasos. Así, estos podrían atribuirse, por ejemplo, a la falta de interés en clase en lugar de a carencias personales lo que, a su vez, permitiría desviar la atención del pobre rendimiento hacia el propio comportamiento disruptivo (S. Skaalvik, 1993).

Regular la cantidad de esfuerzo invertido en una actividad, procrastinar o manifestar comportamientos disruptivos constituyen maniobras de autoprotección frecuentemente utilizadas por los *self-handicappers* en las aulas. Pero más allá del plano académico, la literatura refiere una amplia variedad de tácticas activas y alegadas de *self-handicapping* adoptadas en multitud de contextos.

Sin ir más lejos, el deporte profesional representa, por su naturaleza competitiva y altamente exigente, un contexto propicio para la utilización del *self-handicapping*: “los *self-handicappers* son legión en el mundo del deporte, desde el tenista que externaliza un mal golpe ajustando las cuerdas de su raqueta, hasta el ávido golfista que evita sistemáticamente tomar lecciones o incluso practicar golpes sobre el campo” (E. Jones y Berglas, 1978, p. 201). De

acuerdo con K. A. Martin y Brawley (2002), en este ámbito la mayoría de *self-handicaps* son de tipo reivindicado. El estudio cualitativo de Ferrand, Tetard y Fontayne (2005) ilustra bien a las claras el modo en que deportistas de élite - en este caso escaladores- reportaban diferentes tipos de impedimentos (reales y potenciales) antes de competir con el fin de rehuir la responsabilidad personal ante un hipotético fracaso.

Entre los hándicaps más frecuentemente alegados por los escaladores para salvaguardar su competencia percibida y reducir las elevadas expectativas del entrenador respecto a su rendimiento en la competición se encontraban: las “malas condiciones para la escalada” (e.g., inclemencias de tiempo, presión, comentarios desagradables del entrenador, cansancio motivado por el movimiento constante, ciclo de culturismo, combinación de diversas categorías de escaladores, etc.): “*en cada competición tengo algo que probarme a mí misma. La palabra fracaso resuena en mi interior. Por tanto, es interesante alegar las malas condiciones para la escalada*” (p. 274); el “tipo de ruta de escalada” (e.g., temor a la ruta, desconocimiento de la ruta): “*uno necesita conocer todas las posibles rutas. Estoy ansioso por esta competición; no conozco exactamente la ruta. Estoy asustado*” (p. 276); la “ansiedad pre-competición” (medidas para prepararse para el fracaso, ansiedad motivada por posturas rígidas y movimientos ridículos): “*siempre estoy estresada. No importa cuántas veces me diga mi entrenador que no se acaba el mundo por no obtener un buen resultado. Sé que no es verdad. Así que aducir síntomas de ansiedad es mi forma de protegerme... siempre es importante tener una <coartada> en forma de excusa*” (p. 277); la “fatiga física” (e.g., dolores musculoesqueléticos, sobre-entrenamiento, sentimientos de control); la “forma física” (e.g., forma física autopercebida, percepción de competencia): “*ser un buen escalador depende de la forma física. En este tipo de deportes de alto riesgo, la habilidad del escalador dependerá de su forma física a la hora de afrontar las salientes, los picos escarpados o los movimientos de largo alcance*” (p. 277); el “nivel de habilidad de los competidores” (e.g., ventaja sobre el rival, medidas para prepararse para el fracaso, baja condición física percibida, competidores como compañeros para incrementar la motivación): “*mis rivales aquí hoy están en mejor condición física que yo*” (p. 277); o “*trato de ver a mis competidores como compañeros. Esto me permite beneficiarme de sus virtudes y defectos. Si fracaso, puedo reponerme diciéndome <aprende de lo que ha*

ocurrido>. Si tengo éxito en mi objetivo, significa que soy un buen escalador... Tú tienes que saber a quién te enfrentas. Pasas de decir <físicamente no soy capaz> a <voy a tener éxito>” (p. 278); y los “impedimentos relacionados indirectamente con el rendimiento competitivo en la montaña” (e.g., dificultades académicas, interacciones padres-adolescentes disfuncionales, soledad/separación de la familia): “me lo tengo que comer yo solo. Veo imposible hablar con mi madre, incluso más que con mi padre. Realmente no tengo a nadie con quien hablar. Solo con un amigo, pero eso es todo. Es difícil lograr un buen rendimiento. El ambiente que me rodea es extremadamente competitivo” (p. 278).

Pero, sin lugar a dudas, uno de los tópicos más recurrentes a la hora de justificar la existencia de un hándicap que dificulta el normal desempeño del individuo es la salud, o, más concretamente, la ausencia de salud, ya sea física o psicológica.

E. Jones y Berglas (1978) han especulado sobre la posibilidad de que algunas personas puedan adoptar un rol de enfermo como una forma de evitar responsabilidades, sugiriendo incluso que para algunos individuos la enfermedad mental podría tener un carácter estratégico. En este sentido, Carson (1969) señala que la etiqueta “enfermo mental” es empleada frecuentemente de forma ventajosa para justificar la violación de normas sociales y la rescisión de contratos interpersonales.

En efecto, algunos trabajos han evidenciado la utilización de síntomas psicológicos como estrategias de *self-handicapping*. Uno de los investigadores que más ha profundizado en esta línea es Adler (1913), quien señala que, pese a que los síntomas psicológicos suponen a menudo una gran carga, también pueden ser utilizadas estratégicamente para preservar la pérdida de algo tan crucial como la sensación de superioridad: “el paciente declara que es incapaz de resolver la tarea <debido a sus síntomas y solo a estos>. Él espera que los demás resuelvan sus problemas y que le excusen de todo lo que se le demanda o, por lo menos, que reconozcan las <circunstancias extenuantes>. Cuando el paciente dispone de esta coartada extenuante, siente que su prestigio está a salvo. Su camino hacia el éxito... puede continuar sin interrupciones –pagando el precio” (p. 42).

En la misma línea, Berne (1964) afirma que los individuos emplean con frecuencia los síntomas psicológicos como *"wooden leg"* (cayado, pata de palo o pierna de madera) o excusas, en un intento de eludir la responsabilidad de los hechos y disminuir, además, las cuantiosas expectativas que los demás tienen sobre ellos: *"¿cómo se le va a pedir que corra a una persona que necesita bastón para andar? Así el cayado se convierte en una excusa para no correr"* (Buron, p. 155).

T. W. Smith et al. (1983) argumentaron que: *"las quejas y los comportamientos sintomáticos pueden servir como estrategias para reducir las consecuencias negativas de un bajo rendimiento, de ese modo, teóricamente mantienen el sentido individual de la autoestima"* (p.787). Estos autores descubrieron que los individuos hipocondríacos reportaban más problemas de salud y síntomas físicos para explicar los malos resultados en un entorno de evaluación que los sujetos que pensaban que la mala salud no era una excusa viable, y que aquellos que no se encontraban en una situación evaluativa.

Otra queja sintomática utilizada como excusas para justificar un pobre rendimiento sería la ansiedad. *"Aunque estoy convencido de poder interpretar ese papel, la audición me fue fatal porque los nervios me hicieron un nudo en la garganta y fui incapaz de declamar como Dios manda"* (Norem, 2002b, p. 89). T. W. Smith et al. (1982) hipotetizaron que los individuos que verbalizaban una alta ansiedad utilizarían esta como mecanismo de autoprotección. Con el fin de contrastar esta hipótesis, los autores sometieron a diversos individuos con alta y baja ansiedad a una batería de problemas que eran imposibles de completar en el tiempo proporcionado. Antes de continuar con una segunda tanda de problemas, a los participantes se les ofreció la posibilidad de aducir su nivel de ansiedad estado como *self-handicap*. Asimismo, se les proporcionaron algunas instrucciones en relación a los efectos de la ansiedad sobre el rendimiento. De esta manera, a algunos participantes se les explicó que la ansiedad perjudicaría el rendimiento; a otro grupo, se les dijo que la ansiedad no influiría en el rendimiento; finalmente, a un tercer grupo de sujetos no se les dijo nada al respecto. Los participantes con ansiedad elevada reportaron una mayor ansiedad estado cuando no se les dijo nada en relación a su influencia sobre el rendimiento que aquellos sujetos a los que se les advirtió que la ansiedad no influiría sobre su rendimiento. T. W. Smith et al.

interpretaron que la ansiedad reportada era utilizada estratégicamente con el fin de prevenir un potencial bajo rendimiento.

Posteriormente, T. W. Smith y cols. (C. R. Snyder, Smith, et al., 1985) obtuvieron evidencias similares en un estudio con personas tímidas (i.e., con ansiedad social). De acuerdo con los resultados de su investigación, las personas tímidas, particularmente los hombres, utilizan los síntomas de ansiedad como estrategia de *self-handicapping* para justificar su escaso éxito en situaciones sociales.

En los últimos años, diversos trabajos llevados a cabo por Thompson y colaboradores (e.g., Thompson, 2004b; Thompson y Hepburn, 2003; Thompson y Parker, 2007; Thompson y Richardson, 2001) han evidenciado también la tendencia de los estudiantes *self-handicappers* a reportar una elevada ansiedad estado. Dado que el *self-handicapping* rasgo se halla significativamente correlacionado con la ansiedad rasgo (Thompson y Richardson, 2001), de acuerdo con Thompson (2004b) es posible que la ansiedad estado reportada por los altos *self-handicappers* devenga de sus altos niveles habituales de ansiedad.

Asimismo, la investigación previa (véase, Berglas, 1985; DeGree y Snyder, 1985; T. W. Smith et al., 1982; T. W. Smith et al., 1983; C. R. Snyder y Smith, 1982; C. R. Snyder, Smith, et al., 1985) sugiere que el *self-handicapping* suele utilizarse especialmente bajo situaciones de elevado estrés. Por ejemplo, en un reciente trabajo, Hendrix y Hirt (2009) encontraron que las personas con alto *self-handicapping* rasgo tendían a alegar un elevado grado de estrés para prevenir un posible fracaso en una tarea intelectual. Los altos *self-handicappers* recurrían a esta forma de hándicap informado cuando previamente se les inducía a una condición de focalización en la prevención (i.e., a los participantes se les señalaba que el fracaso en la tarea intelectual sería indicativo de una baja capacidad). Esta condición incrementaba la preocupación evaluativa de los *self-handicappers*, lo que les conducía a aducir un elevado nivel de estrés. Sin embargo, autores como Harris y Snyder (1986) sostienen que el estrés no justificaría por sí solo la utilización del *self-handicapping*.

El Síndrome Premenstrual (SPM) también ha sido vinculado con el *self-handicapping*. El SPM es un conjunto de síntomas físicos, psicológicos y

comportamentales que se inician al finalizar la fase luteínica del ciclo menstrual y revierten durante los primeros días del periodo. De acuerdo con Mello-Goldner y Jackson (1999), algunas mujeres podrían utilizar este síndrome como una excusa para justificar un pobre rendimiento.

En la misma línea, los hijos adultos de personas alcohólicas (en inglés, *children of alcoholic, COA*) también parecen recurrir al *self-handicapping* para justificar sus dificultades a la hora de establecer y mantener relaciones sociales satisfactorias. A esta conclusión llegó Chatel (1994) en una investigación con mujeres en la que se pretendía estudiar si aquellas que (con independencia de que fuesen o no COA) se consideraban a sí mismas codependientes, utilizaban esta etiqueta como estrategia de *self-handicapping* para explicar su baja habilidad para interactuar socialmente con éxito.

La persona codependiente se caracteriza por presentar un patrón disfuncional de comportamientos y rasgos de personalidad (locus de control externo, inadecuado manejo de sentimientos, baja autoestima, comportamientos compulsivos, dificultad para fijar límites en la relación con personas significativas y, en general, problemas de relaciones interpersonales, estrés, enfermedades psicosomáticas y depresión) (Pérez y Delgado, 2003) que surge como consecuencia de haber estado inmersa en un ambiente familiar en el que hay un largo historial de alcoholismo, abuso de drogas o un entorno estresante (Potter-Efron y Potter-Efron, 1989). La codependencia sería, por tanto, una forma de adicción como también lo son la drogodependencia, el alcoholismo o la ludopatía. Si bien las conductas codependientes no provocan por sí mismas la adicción, podrían considerarse facilitadoras, ya que contribuyen a perpetuarla o agravarla, retrasando en consecuencia el proceso de recuperación de la persona enferma (Biscarra, 2010).

Las 95 mujeres que conformaban la muestra (todas ellas estudiantes de Psicología que aceptaron participar voluntariamente en el estudio) fueron asignadas a cuatro condiciones experimentales: sujetos que crecieron en una familia en la que al menos uno de los padres era alcohólico y que se describían a sí mismos como codependientes ($N=24$); sujetos COA que no se percibían como codependientes ($N=23$); sujetos que no tuvieron padres alcohólicos pero que se consideraban personas codependientes ($N=24$); y sujetos que no

crecieron con padres alcohólicos y no se percibían a sí mismos como codependientes ($N=24$).

A las participantes se les explicó que el propósito del estudio era observar la relación entre diversas variables de personalidad y el estilo personal utilizado para atraer a otras personas. Asimismo, se informó que cada una de las participantes sería emparejada con un hombre seleccionado aleatoriamente de entre un grupo procedente de la misma muestra que ellas. Las participantes tendrían que conocer e interactuar con su pareja masculina con el fin de lograr que esta manifestase su deseo de seguir conociéndolas. Para ello, se les ofreció la posibilidad de facilitarles esta tarea, escogiendo entre una de estas dos opciones: (1) leer una descripción personal de su pareja, lo que les proporcionaría a las participantes la información que cualquier persona tiene aproximadamente tras un tiempo de interacción. A las participantes se les dijo que esta opción les daría en torno al 50% de probabilidades de tener éxito en la interacción con su pareja. (2) Leer la misma descripción que se les ofrecía en la opción 1 y, además, un cuestionario en el que sus parejas exponían lo que les atraía de una mujer. Se les dijo que esta segunda alternativa les daría más información de la que habitualmente disponemos y, en consecuencia, más posibilidades de éxito en la interacción. También se les ofreció una tercera opción: no escoger ninguna de las alternativas anteriores e ir al encuentro de su pareja con una información previa mínima sobre ella. Se informó de que esta opción situaría a las participantes en una posición de desventaja, pues cuanto menos información tuviesen sobre la pareja, menos posibilidades tendrían de resultarles atractivas.

A continuación, las participantes cumplieron diversos test de personalidad, autoestima, locus de control y felicidad, así como un cuestionario en el que se les preguntaba por: (a) la valoración (positiva o negativa) que hacen respecto a sus propios rasgos de personalidad; (b) su disponibilidad a esforzarse por resultar atractivas así como a continuar conociendo a su pareja después de tener información sobre ella; y (c) su percepción en relación a si necesitarán utilizar más información disponible sobre sus parejas para tener éxito al interactuar con ellas. Una vez concluidas las pruebas, se les informó de que el experimento había finalizado, explicándoseles su finalidad real.

Los resultados de la investigación de Chatel (1994) mostraron que eran las participantes COA quienes, con independencia de que se percibiesen a sí mismas como codependientes o no, optaban en mayor medida por no obtener más información sobre sus parejas masculinas, lo que les servía como estrategia para proteger su valía personal ante un potencial fracaso en la interacción que mantuviesen con ellas.

A su vez, DeGree y Snyder (1985) hallaron que los sujetos de su estudio enfatizaban los acontecimientos vitales traumáticos ocurridos en el pasado cuando había una evaluación incierta y cuando creían que su pasado traumático podía representar una excusa viable ante un hipotético fracaso.

La evidencia empírica confirma que las personas depresivas son más propensas a adoptar tácticas de *self-handicapping* que las demás. Esta tendencia al *self-handicapping* parece desarrollarse en la juventud, ya que las investigaciones sugieren que los adolescentes con síntomas depresivos son más proclives a adoptar tales estrategias (Greaven, Santor, Thompson y Zuroff, 2000). Además de ser más generalizado entre los sujetos depresivos, el *self-handicapping* también puede poseer algunas cualidades especiales en este tipo de personas (Pettit y Joiner, 2006). Nurmi (1993) y Weary y Williams (1990) señalan que los *self-handicappers* con depresión suelen resaltar su sintomatología en mayor grado que los individuos depresivos que no emplean esta estrategia. Así, por ejemplo, estas personas utilizan el afecto y las cogniciones depresivas para explicar los fracasos y reducir las expectativas que los demás tienen sobre ellos (Pettit y Joiner, 2006). A este respecto, Schouten y Handelsman (1987) encontraron que las personas con depresión utilizaban su enfermedad como “*forma pública de self-handicapping*” (p. 108), esto es, para eludir a ojos de los demás la responsabilidad de sus fracasos personales.

Baumgardner (1991) demostró que las personas depresivas recurrían a su estado de ánimo negativo como estrategia de *self-handicapping*. En concreto, observó que las personas depresivas que estaban realizando una tarea eran más vulnerables que las personas no depresivas a poner de manifiesto un estado de ánimo negativo cuando se les decía que este impedía frecuentemente el rendimiento en la tarea. Para Pettit y Joiner (2006) eso por sí solo no es sorprendente, dado que las personas depresivas realmente

experimentan más el estado de ánimo negativo. Lo sorprendente fue que las personas depresivas y no depresivas eran igual de proclives a comunicar el estado de ánimo negativo cuando no se les decía que este dificultaba el rendimiento. De hecho, las personas con depresión eran más propensas a informar el estado de ánimo negativo únicamente cuando funcionaba como un hándicap “legítimo” para el rendimiento.

De forma similar, Rosenfarb y Aron (1992) mostraron que otro síntoma de la depresión, los pensamientos autocríticos, se hallaban presentes en un alto índice en las mujeres depresivas cuando se les hacía creer que tales cogniciones podrían servir como excusas para un bajo rendimiento. Pettit y Joiner (2006) consideran que, aunque estos estudios investigaron solamente dos síntomas de la depresión, uno puede imaginar fácilmente cómo otros indicios tales como la fatiga, la anhedonia y las alteraciones del sueño podrían ser usados como hándicaps reivindicados o reales para el rendimiento. Estos autores nos brindan un ejemplo de una conversación que uno de ellos mantuvo con un paciente depresivo después de que fracasase al realizar una tarea para casa que le habían asignado en la sesión anterior (p. 89):

- Terapeuta: *¿Qué piensas que podría estar interfiriendo con la realización de la tarea asignada?*
- Paciente: *Es porque yo no duermo hasta tarde, y entonces estoy tan cansado que me quedo en la cama hasta las tres o cuatro de la tarde.*
- Terapeuta: *En nuestra reunión anterior, hablamos acerca de cómo has tenido una tendencia a tratar de evitar las cosas porque estás preocupado, porque los demás te podrían juzgar o verte como deficiente. Me pregunto si ese mismo patrón podría estar funcionando con respecto a las tareas de las asignaturas.*
- Paciente: *Yo no lo creo...realmente quiero hacerlas, pero estoy seguro de que no seré capaz de hacerlas bien cuando estoy tan cansado.*

Según Pettit y Joiner, aunque este paciente realmente tenía problemas para dormir durante toda la noche (al igual que muchas personas depresivas), su capacidad para realizar bien la tarea encomendada no estaba supeditada a dormir la noche completa, sino que era producto más de su temor a la evaluación social que de los trastornos del sueño.

Rothbaum et al. (2009) consideran que la rumiación es la forma por excelencia del *self-handicapping*: *“la rumiación es una máquina de generación*

de excusas” (p. 308). Por su parte, Nolen-Hoeksema, Wisco y Lyubomirsky (2008) creen que las personas que rumian están construyendo “*una montaña de pruebas... [para justificar] evitar la adopción de medidas o responsabilidades*” (p. 407). Según estos autores, la autculpa rumiatoria puede ser percibida como menos amenazante para el *self-handicapper* que la culpa atribuida por otras personas, dado que la primera es controlada por uno mismo y se diluye por la tendencia a considerar que la responsabilidad es multifactorial.

Uysal y Lu (2010) proponen que la exageración del dolor podría ser una estrategia viable para los *self-handicappers* por dos razones. La primera, es que el dolor forma parte de nuestras vidas, ya que quien más quien menos lo ha sufrido alguna vez; la segunda, es que el dolor es subjetivo y no directamente observable. La alegación y la exageración del dolor se convierten así en una estrategia fácil, convincente, segura y accesible para los *self-handicappers*.

Aunque la catastrofización del dolor es perjudicial para el control del mismo, permite el error potencial (por ejemplo, en el trabajo o en la escuela), que se atribuye al propio dolor más que a uno mismo (por ejemplo, “*no lo hice bien a causa de este terrible dolor*”) (Uysal y Lu, 2010, p. 503). Por lo tanto, los *self-handicappers* podrían utilizar la catastrofización del dolor con una finalidad autoprotectora.

Del mismo modo, estos autores creen que la dirección causal entre las variables (catastrofización del dolor y *self-handicapping*) podría darse en sentido opuesto. Es decir, los sujetos que no son *self-handicappers* pero presentan dolor crónico, y que experimentan un alto grado de indefensión, con el paso del tiempo podrían percatarse de que su estado les proporciona una excusa externa para las actuaciones sin éxito. Sobre todo, podrían comenzar a utilizar su condición como una estrategia de *self-handicapping* cuando su nivel de incapacidad debido al dolor crónico amenace su autoestima. Por ejemplo, un estudiante que está teniendo problemas en la escuela podría darse cuenta de que el dolor crónico que sufre le sirve de pretexto si suspende un examen y podría empezar a catastrofizar el dolor durante todo el semestre.

Enfermedades como la obesidad también han sido relacionadas con el *self-handicapping* (Baumeister y Kahn, 1982; Baumeister, Kahn y Tice, 1990).

En efecto, como afirman Baumeister et al. (1990), algunas personas utilizan su obesidad como estrategia para justificar sus problemas, fracasos y limitaciones personales. Estos investigadores llevaron a cabo un estudio correlacional con 62 mujeres adultas obesas que fueron sometidas a un programa de pérdida de peso. Las participantes fueron encuadradas en dos grupos de *self-handicappers* (altas y bajas). En comparación con las bajas *self-handicappers*, las participantes que puntuaron alto en la utilización de esta estrategia afirmaban que la pérdida sostenida de peso les haría sentirse menos irritables y más felices, ser más asertivas, extrovertidas y sociables, respetarse más a sí mismas y experimentar una mayor auto-confianza, rendir mejor en el trabajo, llevar una vida más interesante, tener mejores relaciones de pareja y ser, en general, más exitosas.

Ambos grupos no diferían, sin embargo, en la creencia de que el éxito en la pérdida de peso mejoraría su salud física, su funcionamiento cognitivo, su madurez personal, el número de amistades (ya fueran del mismo sexo o del sexo opuesto), el grado en que recibirían atención amorosa, la probabilidad de obtener un empleo mejor o promocionar en el mismo, el reconocimiento de los demás hacia su trabajo o su habilidad para influir sobre las personas de su entorno.

A tenor de estos resultados, Baumeister et al. concluyeron que los *self-handicappers* tendían a pensar que sus problemas y limitaciones personales eran culpa de su obesidad. Sin embargo, no consideraban que su enfermedad fuese la causante del trato que los demás les dispensaban así como tampoco de otras desgracias sobre las que los individuos no suelen atribuirse el control (como, por ejemplo, la salud o la inteligencia).

La utilización de la obesidad como una estrategia efectiva de autoprotección también ha sido probada en estudiantes universitarios. Schill, Beyler, Wehr, Swigert y Tatter (1991) sugirieron que la obesidad podía ser una estrategia de *self-handicapping*. Estos autores propusieron a los sujetos de su investigación (59 mujeres y 56 hombres) que analizaran el caso de una mujer obesa de 20 años que manifestaba una serie de limitaciones personales. Todos los participantes del estudio atribuyeron los problemas personales de esta chica a su peso más que a ella misma. Esta tendencia era más acusada entre los sujetos que puntuaban alto en *self-handicapping*.

De la misma manera, E. Jones y Berglas (1978), en su trabajo original, observaron el rol del alcohol como una estrategia del *self-handicapper*. Así, las personas que abusan de forma crónica del alcohol utilizarían esta conducta como refugio para justificar un rendimiento escaso en una gran diversidad de contextos. De este modo, evitarían atribuir los fracasos a su falta de capacidad.

2.4. Determinantes del *self-handicapping*

Como veremos a lo largo de esta sección, la investigación contempla una pléyade de factores que han sido identificados como antecedentes de las estrategias de *self-handicapping*. Seguidamente daremos cuenta de algunos de ellos y analizaremos en profundidad los dos determinantes más citados por la literatura: la autoestima y la orientación a metas del individuo (para una revisión véase Rhodewalt y Vohs, 2005; y Urdan y Midgley, 2001).

Autoestima

La autoestima juega un rol fundamental en todo el proceso cíclico del comportamiento de *self-handicapping* (Rhodewalt y Tragakis, 2003), si bien el vínculo entre estas dos variables no está todavía suficientemente esclarecido.

En efecto, es prolífica la investigación que evidencia que la autoestima está relacionada con el uso de estrategias de *self-handicapping* (véase, por ejemplo, Berglas, 1985; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; García y Pintrich, 1993; E. Jones y Berglas, 1978; C. R. Snyder, Higgins y Stucky, 1983; C. R. Snyder y Smith, 1982; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1985, 1990). Sin embargo, mientras algunos estudios han encontrado que las personas con alta autoestima son más proclives al *self-handicapping* (Alloy, 1982; Baumeister, Tice y Hutton, 1989; Harris, Snyder, Higgins y Schrag, 1986; Kim, Lee y Hong, 2012; Tice y Baumeister, 1984, 1990) otros, en cambio, sostienen lo contrario: los individuos con una baja autoestima son los más propensos a implicarse en esta estrategia de protección de la valía (Arkin y Baumgardner, 1985; Covington, 1992; Coudeville, Gernigon y Martin Ginis, 2011; Eronen et al., 1998; Ferrari, 1991a; Finez, Berjot, Rosnet y Cleveland, 2011; Finez, Berjot, Rosnet, Cleveland y Tice, 2012; Finez y Sherman, 2012; K. A. Martin y Brawley, 2002; Nurmi, Onatsu y Haavisto, 1995; Prapavesis y Grove, 1998; C. R. Snyder y Higgins, 1988; Strube y Roemmle, 1985; para un reciente meta-

análisis, véase vanDellen, Campbell, Hoyle y Bradfield, 2011). Como señalan Tice y Baumeister (1990, p. 444): “*resulta plausible (...) que las diferencias individuales en la autoestima rasgo puedan encontrarse asociadas a una desigual implicación en el self-handicapping*”.

Varios trabajos han encontrado una correlación negativa entre *self-handicapping* y autoestima global (Coudevylle, Martin Ginis y Famose, 2008; Pullford, Johnson y Awaida, 2005; Rhodewalt, 1990, 1994; Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2012; Strube, 1986; Zuckerman et al., 1998). Otros autores han hallado una correlación negativa entre la autoestima positiva y el *self-handicapping* (Midgley y Urdan, 1995) así como una relación directa entre esta estrategia y la autoestima negativa (<*self-deprecation*>) (Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Warner y Moore, 2004), si bien esta variable no era un predictor significativo del *self-handicapping* en los modelos de regresión utilizados. Por su parte, Coudevylle et al. (2011) han determinado recientemente que la relación negativa entre autoestima y *self-handicapping* (reivindicado) se hallaría mediada por la auto-confianza, afirmando que las personas con baja autoestima recurren en mayor grado al *self-handicapping* informado porque tienen poca confianza en sí mismos.

En el ámbito académico, se ha sugerido que los estudiantes que optan por estrategias de *self-handicapping* evidencian una baja autoestima (véase por ejemplo, Eronen et al., 1998; Feick y Rhodewalt, 1997; García y Pintrich, 1993; S. Rodríguez et al., 2004; Warner y Moore, 2004; Zuckerman et al., 1998). Valle et al. (2005) sugieren al respecto que es probable que los estudiantes con una baja autoestima tengan una fuerte necesidad de protegerse. Pero también advierten que es posible que los estudiantes con alta autoestima podrían tener más que perder en los contextos de logro y, en consecuencia, más que proteger.

Las personas adoptan comportamientos de *self-handicapping* para poder proteger sus autoimágenes de competencia en caso de fracaso y realizarlas en caso de éxito. También están interesadas en proteger su reputación pública como personas competentes (Rhodewalt, 2008; Rhodewalt y Tragakis, 2002). Pero, “¿logra el *self-handicapping* estos objetivos autoprotectores y autopresentacionales?” (Rhodewalt, 2008, p. 1262). Rhodewalt y sus colegas han examinado estas cuestiones tanto en

investigaciones de laboratorio (Rhodewalt et al., 1991; Rhodewalt, Sanbonmatsu, Tschanz, Feick y Waller, 1995) como en investigaciones naturalistas (Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995) y descubrieron que la respuesta es sí: el *self-handicapping* funciona.

Sin embargo, no está claro si el *self-handicapping* se produce más por la necesidad de proteger la autoestima de los individuos (hipótesis de protección) o por la necesidad de engrandecerla ante sí mismos y/o ante los demás (hipótesis de aumento/engrandecimiento) (A. J. Martin, 1998). Tal es así que gran parte de los estudios no distinguen claramente estas dos hipótesis (Arkin y Oleson, 1998). Algunos investigadores concluyen que el *self-handicapping* se utiliza con fines eminentemente autoprotectores (Berglas y Jones, 1978; Isleib et al., 1988; Mayerson y Rhodewalt 1988; C. B. Murray y Warden, 1992). Otros trabajos sugieren 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 (e.g., Arkin, 1981; Baumeister et al., 1989; E. Jones y Berglas, 1978; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1985), e incluso otros consideran la autoestima como una variable relativamente independiente del *self-handicapping* (Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt et al., 1991; Rhodewalt y Fairfield, 1991; Rhodewalt y Hill, 1995).

Asimismo, Hirt et al. (1991; véase también McCrea y Hirt, 2001; K. E. Snyder et al., 2014) sostienen que el *self-handicapping* conductual se utilizaría por razones eminentemente autoprotectoras, mientras que el *self-handicap* informado estaría motivado por preocupaciones auto-presentacionales. Finez et al. (2012), por su parte, defienden que la baja autoestima propiciaría la adopción de *self-handicaps* autoinformados por motivos tanto autoprotectores como autoenaltecedores. Del mismo modo, Rhodewalt (2008) sospecha que ambas motivaciones (autoprotectora y autopresentacional) podrían impulsar el comportamiento de *self-handicapping*: “(...) parece que los *self-handicappers* están tan preocupados por su autoconcepto ante sus propios ojos como lo están por la forma en que los ven los demás (...) puede ser que la presencia de una audiencia intensifique los impulsos de *self-handicapping* porque proteger el yo ante los ojos de los demás es esencial para proteger el yo en la propia mente de uno” (p. 1261).

El rol desempeñado por el *self-handicapping* como protector o enaltecedor de la autoestima constituye una de las polémicas más intensas dentro de la investigación en el campo. Presentamos a continuación las principales aportaciones empíricas que avalan cada uno de estos planteamientos.

Berglas y Jones (1978) hipotetizaron que la principal función de los *self-handicaps* era proteger al individuo de información que pudiese cuestionar su buena imagen privada de competencia. Con el propósito de probar esta hipótesis, ambos investigadores manipularon la publicidad de los *feedback* de éxito. En la condición pública, el experimentador les preguntaba a los participantes sobre su rendimiento en la primera prueba, felicitándoles por su éxito. En la condición privada, sin embargo, el experimentador les recalca a los participantes que no necesitaba conocer sus resultados en el primer test. En consecuencia, los participantes encuadrados en la primera condición experimental tenían ante sí la opción de proteger su imagen pública de competencia, así como también la privada. En la condición privada, evidentemente solo podían proteger su imagen privada. Los resultados del estudio mostraron que, incluso en esta última condición, los participantes optaban prioritariamente por el fármaco inhibidor del rendimiento, lo que corroboró la tesis sostenida por Berglas y Jones en relación a que el *self-handicapping* cumple una función eminentemente protectora de la autoestima privada.

Apoyándose en el trabajo de Adler (1930), quien advertía que todo *feedback* de fracaso elicitaba en el individuo sentimientos de inferioridad, Berglas (1985) y C. R. Snyder y Smith (1982) sostienen que las personas recurren al *self-handicapping* tras un fracaso con el fin de paliar el miedo a confirmar en el futuro sus autoconcepciones de inferioridad, protegiendo así su autoestima. De acuerdo con ello, Rhodewalt y Davison (1986) argumentan que las personas con baja autoestima son más propensas al *self-handicapping*, en tanto en cuanto se hallan más inseguras respecto a cómo evitar un resultado indeseado que probablemente tenga un impacto negativo sobre su autovalía.

T. W. Smith et al. (1982) mostraron que la elevada ansiedad era utilizada como estrategia autoprotectora para justificar un bajo rendimiento

en el test de inteligencia. Curiosamente, la utilización de la ansiedad como excusa ante un pobre rendimiento era más acusada entre los sujetos con alta ansiedad estado asignados al grupo “no instrucción” (condición de *self-handicapping* no explícito) que entre aquellos sujetos con altas puntuaciones en ansiedad incluidos en el grupo “la ansiedad inhibe el rendimiento” (condición de instrucción explícita de *self-handicapping*). De acuerdo con T. W. Smith et al., una posible explicación a este hallazgo radicaría en el hecho de que los individuos podrían ser reacios a utilizar la ansiedad como estrategia de *self-handicapping* cuando existe conciencia pública de ello. Asimismo, los resultados del estudio revelaron que, cuando no era posible utilizar la ansiedad como estrategia auto-protectora (condición “la ansiedad no influye sobre el rendimiento”), los individuos con altas puntuaciones en ansiedad estado recurrían a la retirada de esfuerzo como estrategia alternativa para proteger su autoestima ante un potencial bajo rendimiento en el test de inteligencia.

Shepperd y Arkin (1989) defienden que el *self-handicapping* está quizás más motivado por la necesidad de protegerse a uno mismo, puesto que se ha comprobado que su correlato, la timidez, por lo general está orientada a evitar la desaprobación más que a obtener la aprobación (véase Carver y Humphries, 1981; Fenigstein, 1979). En la misma línea, Rhodewalt y Fairfield (1991) encontraron que los individuos utilizaban el *self-handicapping* en situaciones de privacidad y anonimato, en las que las preocupaciones auto-presentacionales son, supuestamente, muy pequeñas.

A su vez, los descubrimientos de Mayerson y Rhodewalt (1988) también apoyan la hipótesis de protección (véase también Rhodewalt, 1990). Estos autores observaron que, tras recibir comentarios sobre el fracaso, los *self-handicappers* evidenciaban que el hándicap no solo inhibía su rendimiento, sino que su bajo nivel de ejecución tampoco repercutía negativamente en su capacidad. Por el contrario, los bajos *self-handicappers* informaron de que el pobre rendimiento se debía a la baja capacidad. Además, también observaron que después de que los participantes recibieran comentarios de éxito no había diferencias en las atribuciones entre los *self-handicappers* y los que no lo eran, lo que representa una evidencia contraria a la hipótesis de engrandecimiento.

De acuerdo con la hipótesis de protección, Isleib et al. (1998) descubrieron que las personas que habían ingerido alcohol después de una prueba y recibían comentarios sobre el fracaso afirmaban que el alcohol había interferido en su rendimiento, y que el fracaso no estaba relacionado con su capacidad. Por su parte, Weary y Williams (1990) evidenciaron que las personas con depresión eran más tendentes al *self-handicapping* que las no depresivas, lo que estaba motivado por el deseo de evitar una disminución en su autoestima. Midgley et al. (1996) también encontraron una relación significativa entre autoestima negativa y tendencia auto-protectora del *self-handicapping*.

En otra investigación, Rhodewalt et al. (1991) mostraron que los altos *self-handicappers* rasgo, con independencia de su nivel de autoestima, y a diferencia de los bajos *self-handicappers*, atribuían el fracaso en una tarea intelectual a otros factores ajenos a su capacidad, tales como la presencia de una música distractora mientras realizaban la prueba. En cambio, los individuos que puntuaban alto en *self-handicapping* y en autoestima, atribuían el éxito en la tarea a su capacidad, a pesar de la presencia del hándicap distractor. En un segundo estudio, algunos participantes realizaron la prueba intelectual en presencia de la música distractora mientras que otros la completaron en ausencia del hándicap. Al igual que en el estudio anterior, en presencia del hándicap los sujetos que recibieron *feedback* de fracaso atribuían el resultado a la música distractora y no a su falta de capacidad. Lo realmente novedoso fue que los individuos que recibieron *feedback* de fracaso en ausencia del hándicap informaban una autoestima más baja que los restantes grupos de participantes analizados (*feedback* de fracaso en presencia del hándicap, *feedback* de éxito en presencia del hándicap y *feedback* de éxito en ausencia del hándicap), quienes no diferían entre sí en su nivel de autoestima. En suma, los resultados del trabajo de Rhodewalt et al. proporcionaron evidencias de que el *self-handicapping* ejerce un rol protector de la autoestima, pero solo aportan pruebas muy limitadas de su función auto-enaltecedora.

También en concordancia con la hipótesis de protección, C. B. Murray y Warden (1992) argumentan que los *self-handicappers* no tratan de engrandecer sus éxitos atribuyéndolos a su capacidad o a su esfuerzo, pero sí intentarían desdramatizar sus resultados imputándolos a factores externos a

su control. McCrea y Hirt (2001) sugieren, en esta dirección, que para los *self-handicappers* podría resultar sumamente arriesgado hacer alusiones a su alta capacidad tras un éxito, pues con ello estarían incrementando las expectativas de los demás y, consecuentemente, la exigencia de volver a rendir satisfactoriamente en el futuro.

En oposición a la hipótesis de autoprotección, algunos trabajos sugieren que el *self-handicapping* se utilizaría con una finalidad eminentemente autopresentacional, esto es, para manejar las impresiones que el individuo causa en los demás.

En 1982, Kolditz y Arkin replicaron el experimento realizado por Berglas y Jones (1978), evaluando el comportamiento de los participantes tanto en público (i.e., se informaba a los participantes de que el experimentador conocería los resultados del test así como el medicamento escogido por cada participante) como en privado (i.e., los resultados, así como el fármaco escogido, serían desconocidos por el experimentador). En el primer caso, los resultados fueron idénticos a los obtenidos por Berglas y Jones. Sin embargo, en la condición privada no se encontraron diferencias en la elección del fármaco entre los participantes que recibieron previamente *feedback* no contingente de éxito y los que sí lo obtuvieron. Kolditz y Arkin concluyeron que esta estrategia se llevaba a cabo con la finalidad de proteger la autoestima pública (i.e., manejo de impresiones) y no para proteger la autoestima privada, como habían sugerido E. Jones y Berglas (Jones y Berglas, 1978; Berglas y Jones, 1978). No obstante, ambos investigadores subrayaron que “*caracterizar al self-handicapping como una estrategia auto-presentacional no implica su falta de influencia sobre las atribuciones de auto-competencia*” (Kolditz y Arkin, 1982, p. 501).

Baumgardner (1991) llevó a cabo una investigación en la que los participantes (112 estudiantes universitarios) debían realizar una serie de pruebas (entre otras, un test de depresión, un test de evaluación de los estados de ánimo y una tarea de memoria). Tras concluir la primera prueba, a los sujetos se les proporcionó aleatoriamente *feedback* de éxito o de fracaso. Análogamente, de forma aleatoria a algunos participantes se les informó de que los resultados de esta primera prueba serían públicos (el examinador

tendría acceso a los nombres de los participantes), mientras que a otros se les dijo que los resultados serían anónimos.

En la siguiente prueba, los participantes fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones experimentales: en una, se les informaba de que los estados de ánimo influían sobre la memoria: “*un estado de ánimo positivo favorece la memorización, mientras que uno negativo tiende a dificultarla*” (p. 102). Además, se les dijo que, si su puntuación en el test del estado de ánimo era positiva, esta se restaría a la puntuación lograda en la prueba de memoria; en cambio, si la puntuación en el test era negativa, esta se sumaría a la puntuación obtenida en la prueba de memoria. A los participantes asignados a la otra condición experimental (grupo control) no se les dijo nada en relación a la influencia del estado de ánimo en el rendimiento.

Los resultados mostraron que los participantes que puntuaban alto en la escala de depresión tendían, en comparación con los participantes sin depresión, a manifestar su estado de ánimo negativo de forma más patente cuando se les hizo creer que este limitaría su rendimiento. Sin embargo, en la condición en la que no se informaba a los participantes de la interferencia de los estados de ánimo negativos sobre el rendimiento, la tendencia a manifestar estados de ánimo negativos no difería entre personas con y sin depresión.

Asimismo, esta estrategia de *self-handicapping* informado fue utilizada cuando, tras proporcionárseles un *feedback* de éxito en la primera prueba, a los participantes con depresión se les hizo creer que el experimentador era consciente de tal éxito (condición de resultados públicos), así como cuando, tras un *feedback* de fracaso inicial, creían que el experimentador no era consciente de dicho resultado (condición de resultados anónimos). En el primer caso, la utilización del *self-handicapping* resultaría beneficiosa para el individuo con depresión, pues le eximiría de la presión de mantener una imagen exitosa en el futuro. En cambio, si el éxito fuese privado, la manifestación de los estados de ánimo negativos no reportaría ningún beneficio, dado que el individuo no se sentiría en la “obligación” de mantener una buena imagen ante los demás.

Cuando el fracaso es privado, esto es, solo conocido por el propio individuo, la explicitación de los estados de ánimo negativos contribuiría a proteger la autoestima ante el resultado adverso, atribuyéndolo a la depresión

y no a la falta de capacidad. Esta estrategia, sin embargo, no sería útil si el fracaso fuese *vox populi*, pues su imagen pública resultaría dañada irremediablemente.

Así pues, los elevados niveles de depresión pueden conducir al individuo a exacerbar la manifestación de estados de ánimo negativos cuando la preocupación por la imagen es elevada. Sin embargo, de acuerdo con estos resultados y los de estudios precedentes (véase, por ejemplo, Baumgardner y Levy, 1988; Myers y Ridl, 1979), la persona con depresión podría asumir erróneamente que sus síntomas depresivos resultan útiles como tácticas auto-presentacionales, cuando, en verdad, a través de ellas no lograría mantener o mejorar una buena imagen pública. Tal y como sostiene Baumgardner (1991), la utilización de la depresión como hándicap podría dar lugar al rechazo y a la desaprobación social; y, a su vez, la exacerbación pública de la depresión podría conducir a que esta se incremente en la realidad, en tanto en cuanto el individuo puede llegar a creerse sus auto-presentaciones.

Otros investigadores sostienen que, dependiendo del nivel de autoestima de los sujetos, el *self-handicapping* tendrá un objetivo de protección o de mejora. En concreto, Baumeister (1982) encontró que las personas con alta autoestima se mostraban más predispuestas a utilizar diversas estrategias autopresentacionales con el fin de mejorar sus reputaciones. En esta misma dirección, Roth, Snyder y Pace (1986) descubrieron que las personas con alta autoestima tendían a emplear en mayor medida estrategias de automejora y a presentarse a sí mismos de una manera más positiva, hasta el punto de lindar lo irreal. Por su parte, Baumgardner y Levy (1988) refieren que la retirada estratégica del esfuerzo podría constituir un "*atractivo aliciente*" (p. 436) para los *self-handicappers* con baja autoestima, pues permitiría mitigar el hecho de que otras personas les juzgasen como poco capaces ante un fracaso. Asimismo, Baumeister et al. (1989) observaron que los individuos que tenían autoestima alta estaban motivados por mejorar su imagen personal y pública, mientras que los que tenían autoestima baja estaban más preocupados por defender su imagen.

En un trabajo posterior, Tice y Baumeister (1990) evidenciaron que los participantes con autoestima alta no recurrían al *self-handicapping* (reducir el tiempo destinado a practicar para una prueba) en una tarea de logro después

de que se les informase de que habían rendido muy bien en una tarea previa. Sin embargo, sí utilizaban esta estrategia bajo condición de alta incertidumbre en relación al rendimiento, esto es, cuando no se les proporcionaba *feedback* sobre su rendimiento en la primera tarea. En cambio, los participantes con baja autoestima mostraron el patrón inverso: solo reducían el tiempo destinado a practicar cuando se les informaba de que habían obtenido un buen rendimiento en la primera prueba. Además, en un segundo experimento, estos autores observaron que los individuos con alta autoestima practicaban menos que los de baja autoestima únicamente en público, esto es, cuando el experimentador conocía el tiempo dedicado por cada participante a la práctica de la prueba. Tice y Baumeister concluyeron que, si bien todas los individuos recurrirían en alguna medida al *self-handicapping* por motivos auto-presentacionales, esta tendencia sería más acusada entre las personas con alta autoestima. De acuerdo con ello, los individuos que se tienen en alta estima solo utilizarían el *self-handicapping* “*en pro de los beneficios atribucionales*” (p. 451), esto es, para incrementar su crédito ante el éxito y eludir la responsabilidad del fracaso a ojos de otras personas. En otras palabras, este tipo de personas apelarían al *self-handicapping* con la intención de manejar las impresiones que causan en los demás y, de esta manera, mostrar una imagen positiva de sí mismos.

Urda y Midgley (2001), sin embargo, disienten de esta interpretación. Estos autores sostienen que si, como señalan Tice y Baumeister, los individuos con alta autoestima recurren a los *self-handicaps* con el objetivo de parecer especialmente capaces ante los demás, cabría esperar que estas personas utilizarasen estas estrategias auto-obstaculizadoras tras obtener un resultado exitoso en la primera tarea. En opinión de Urda y Midgley, el hecho de que los individuos con alta autoestima no recurrieran al *self-handicapping* cuando se les informaba de su buen rendimiento previo se explica porque, al proporcionárseles ese *feedback*, se disipaba su miedo a no rendir bien. En cambio, cuando no se les informaba sobre la calidad de su rendimiento anterior, estas personas temerían no hacerlo tan bien como esperaban en la siguiente tarea, motivo por el cual recurrirían al *self-handicapping*. Por tanto, estos autores postulan que los individuos apelarían a esta estrategia por motivos de auto-protección o evitación (i.e., evitar parecer incompetentes), no de auto-engrandecimiento (i.e., incrementar la imagen de personas

competentes a ojos de otras personas), argumentando que es poco probable que las personas, incluso aquellas con una autoestima elevada, pudieran reducir intencionalmente sus opciones de conseguir el éxito (a través de la utilización de esta estrategia autoprotectora) para, en su lugar, tener la oportunidad de lograr tal éxito a pesar del hándicap.

Del mismo modo, en otro estudio que evaluaba la autoestima y el *self-handicapping*, Tice (1991) mostró que cuando una puntuación alta en una tarea importante era señalada como significativa, los participantes con una autoestima alta mostraban *self-handicapping* probablemente con un propósito de automejora, mientras que cuando el fracaso en una tarea se consideraba significativo, los participantes con autoestima baja recurrían al *self-handicapping* con un propósito de autoprotección. Los resultados fueron replicados en un segundo estudio. Al final, Tice llegó a la siguiente conclusión: “*las personas con autoestima baja realizan self-handicapping fundamentalmente para proteger su imagen, mientras que las personas con una autoestima alta realizan self-handicapping principalmente para engrandecerla*” (p.724).

Esta misma autora (Tice, 1991) llevó a cabo cuatro estudios para investigar la automejora y la autoprotección como razones que están detrás del *self-handicapping*. Tice mostró que las personas con baja autoestima realizaban *self-handicapping* para protegerse de las consecuencias del fracaso que afectaban a su autoestima. Los cuatro estudios examinaron el rendimiento de los estudiantes y las estrategias de *self-handicapping*. Los resultados de los dos primeros estudios sugirieron que las personas con baja autoestima utilizaban estrategias de *self-handicapping* tales como la falta de práctica antes de acometer una tarea y la selección de la música lo más molesta posible una vez que se encontraban inmersos en la realización de la misma. Los últimos dos estudios mostraron que las personas que tenían baja estima veían las ventajas de protegerse de las consecuencias del fracaso, especialmente cuando los resultados eran importantes para el individuo. Las personas con alta autoestima, por el contrario, tendían en mayor medida al *self-handicapping* cuando se les decía que podrían destacarse como excepcionalmente capaces si obtenían un buen rendimiento en la tarea. Mediante la utilización de esta estrategia, los individuos con alta estima

tendrían la oportunidad de demostrar una capacidad superior, por cuanto lograrían el éxito a pesar de la presencia de impedimentos auto-impuestos.

En consonancia con la hipótesis que vincula la baja autoestima a la auto-protección y la alta autoestima al auto-enaltecimiento, Baumeister y Tice (1985) encontraron que las personas con baja autoestima tendían a persistir en una tarea después de que hubieran recibido *feedback* de fracaso, con el fin de prevenir las consecuencias negativas derivadas de futuras humillaciones. Por su parte, los individuos con alta autoestima tendían a continuar trabajando sobre la tarea después de haber sido felicitados por su rendimiento, presumiblemente con el fin de desarrollar todavía más sus talentos recién descubiertos.

Asimismo, J. V. Wood, Giordano-Beech, Taylor, Michela y Gaus (1994) evidenciaron que las personas con baja autoestima buscaban la comparación social fundamentalmente cuando se sentían “a salvo”, esto es, cuando acababan de recibir *feedback* de éxito y consideraban poco probable que las comparaciones resultasen desfavorables. Quienes tenían la autoestima elevada, por el contrario, se mostraban menos preocupados por auto-protegerse y optaban en mayor medida por realizar comparaciones con otros tras un fracaso, como si trataran de compensar el mal resultado equiparándose a los “triunfadores”.

Otro trabajo ha examinado los correlatos disposicionales del *self-handicapping* que se pueden relacionar con las tendencias protectoras y adquisitivas. Una de estas medidas disposicionales, la escala de autocontrol modificada (*Modified Self-Monitoring Scale*) de Lennox (1988), evalúa la autopresentación adquisitiva y la autopresentación protectora. Ferrari (1992) examinó la correlación entre la forma corta de la *SHS* (*Self-Handicapping Scale*) (Strube, 1986) y estas dos dimensiones de autocontrol. Él observó que la *SHS* correlacionaba significativamente tanto con la autopresentación adquisitiva como con la autopresentación protectora, indicando que el *self-handicapping* puede presentar tanto oportunidades protectoras como de mejora.

Rhodewalt y sus colegas (Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995) llevaron a cabo estudios naturalistas en los que examinaron a los estudiantes que realizaban *self-handicapping* y el papel que representaban

esos hándicaps en las reacciones al *feedback* académico. En dichas investigaciones, Rhodewalt y sus colaboradores devolvían a los estudiantes sus exámenes corregidos y les pedían que realizaran atribuciones a su rendimiento y comunicaran su nivel de autoestima en ese preciso instante. Posteriormente los clasificaron mediante la comparación entre sus calificaciones en el examen y sus expectativas al respecto al comienzo del trimestre. Los estudiantes fueron asignados a tres grupos: los que rindieron peor de lo que esperaban (fracaso), igual a sus expectativas (éxito esperado) o mejor que sus expectativas (éxito inesperado). Los resultados de estos estudios revelaron, por un lado, que, en comparación con los estudiantes que fracasaron sin recurrir al *self-handicapping*, los *self-handicappers* que fracasaron dedujeron que poseían una mayor capacidad (i.e., realizaban más atribuciones externas, inestables y específicas al fracaso) e informaron una autoestima *post-feedback* significativamente más elevada. A su vez, los estudiantes *self-handicappers* que fracasaron mostraron una autoestima igual a la de los estudiantes no *self-handicappers* que tuvieron éxito (éxito inesperado). Por otro lado, los estudiantes que habían realizado *self-handicapping* y después rindieron bien dedujeron inesperadamente que tenían una mayor capacidad (realizaban más atribuciones internas, estables y globales ante el éxito) y, además, mostraron mayores niveles de autoestima *post-feedback* que los estudiantes que rindieron inesperadamente bien sin haber realizado *self-handicapping*. A la luz de estos resultados, los estudiantes altos *self-handicappers*, en comparación con los bajos *self-handicappers*, experimentaban una mayor autoestima tanto ante un resultado de éxito como de fracaso.

Feick y Rhodewalt (1997), por ejemplo, encontraron que los estudiantes que alegaban excusas tales como la falta de sueño o el estudio de material inadecuado (*self-handicaps* reivindicados) inmediatamente antes de hacer un examen disminuían las atribuciones a su falta de capacidad si obtenían un mal resultado e incrementaban las atribuciones a su capacidad en caso de éxito. De acuerdo con ello, Feick y Rhodewalt concluyeron que el *self-handicapping* actúa como una “espada de doble filo”, protegiendo la autoestima en caso de experiencias de fracaso e incrementándola ante experiencias de éxito, en tanto en cuanto el hándicap posibilita, respectivamente, la disminución y el aumento de atribuciones a la capacidad.

Este patrón tendría lugar con independencia del nivel (alto o bajo) de autoestima inicial del individuo.

Rhodewalt y Hill (1995) descubrieron que los participantes tenían autoestima más alta tras el *self-handicapping* (véase también Isleib et al., 1988; Rhodewalt et al., 1991), mientras que Mayerson y Rhodewalt (1988) mostraron que los *self-handicappers* sentían que su imagen de capacidad estaba intacta después del fracaso.

Un ejemplo claro de patrón de personalidad vinculado a la alta autoestima y al deseo de obtener reconocimiento social es el narcisismo. En efecto, el narcisismo ha sido definido como una preocupación cognitivo-afectiva por el *self* (Akhtar y Thomson, 1982; Kernberg, 1975; Westen, 1990) caracterizada por la auto-absorción egocéntrica, el auto-engrandecimiento y la auto-importancia, la búsqueda de atención y admiración por parte de los demás, la reactividad emocional, la prepotencia, la manipulación y la falta de empatía (Morf y Rhodewalt, 2001; Rhodewalt, 2001, 2005; Rhodewalt y Morf, 2005).

Diversos trabajos han sugerido la existencia de una estrecha relación entre el narcisismo y el *self-handicapping*. En este sentido, Berglas (1988) señala que “... existe suficiente similitud entre el denominado <trastorno de la personalidad narcisista> y las características descritas teóricamente para los *self-handicappers*, lo que le proporciona una mayor credibilidad al argumento de que la conducta de *self-handicapping* y el narcisismo intenso pudieran ser manifestaciones similares de desórdenes del carácter” (p. 163). En la misma línea, Rhodewalt, Tragakis y Finnerty (2006) postulan la existencia de algunas características del *self-handicapping* que los narcisistas podrían considerar atractivas. Entre otras, esta herramienta autoprotectora permitiría a los narcisistas sesgar el *feedback* social con el fin de construir y preservar auto-imágenes de competencia no vinculadas a su rendimiento real (Rhodewalt y Tragakis, 2002). Asimismo, la caracterización del *self-handicapping* como espada de doble filo (Feick y Rhodewalt, 1997), a la que aludíamos anteriormente, también resultaría enormemente atractiva para los narcisistas. Así, de acuerdo con Wallace y Baumeister (2002), este tipo de personas incrementan sus esfuerzos ante tareas en las que existen altas posibilidades de auto-enaltecimiento, así como en tareas que suponen un gran desafío (en

las que las probabilidades de éxito son escasas), dado que el fracaso puede ser atribuido a la dificultad de la tarea y no tanto a la falta de capacidad.

Efectivamente, como mostraron los resultados del estudio de Rhodewalt et al. (2006), en situaciones de logro las personas narcisistas recurrían a la estrategia de *self-handicapping* en mayor medida que los individuos que puntuaban bajo en este rasgo de la personalidad. Más concretamente, las personas narcisistas se servían del *self-handicapping* con independencia de la contingencia (i.e., al participante se le informa sobre el porqué de sus resultados) o no contingencia (i.e., el participante ignora los motivos por los que obtuvo un determinado resultado) del *feedback* de éxito reportado ante los resultados en una tarea previamente realizada. Esto es, las personas narcisistas se atribuían a sí mismos los éxitos con independencia de si estos eran o no contingentes con su actuación. En cambio, los participantes no narcisistas únicamente recurrían a esta estrategia después de recibir retroalimentación no contingente de éxito. En ambas condiciones, pero de forma más acentuada ante un *feedback* no contingente, los narcisistas reportaban una mayor capacidad así como una autoestima más elevada.

Aunque los resultados de la investigación efectuada por Rhodewalt et al. (2006) evidenciaron claramente la propensión a utilizar el *self-handicapping* por parte de las personas narcisistas, no resultaron tan evidentes los motivos que subyacían a esta tendencia. En este sentido, dada su necesidad de obtener reconocimiento social, cabría pensar que el narcisista utilizaría la estrategia de *self-handicapping* con fines eminentemente auto-presentacionales, y no tanto auto-protectores. Los hallazgos de este trabajo, sin embargo, no apoyaron este supuesto. Al contrario, los sujetos que puntuaban alto en narcisismo tendían a recurrir al *self-handicapping* en privado (i.e., en situación de anonimato de resultados), no en público. Asimismo, tampoco se obtuvieron diferencias entre los narcisistas y los que no lo eran a la hora de utilizar los hándicaps como recurso para incrementar las atribuciones del éxito a la capacidad (situación elicitada por los investigadores para proveer la oportunidad de auto-enaltecer la valía personal ante un *feedback* de éxito); en cambio, ambos grupos (narcisistas y no narcisistas) desvinculaban por igual el fracaso de la falta de capacidad.

En conjunto, estos resultados sugieren que el *self-handicapping* constituye para los narcisistas una estrategia preferentemente defensiva, enfocada hacia la protección de su alta pero frágil autoestima, y no tanto un recurso auto-presentacional. En efecto, como señalan Rhodewalt et al. (2006), la autoestima de las personas narcisistas es altamente reactiva a la valencia del *feedback* social, por lo que, aunque elevada, es también sumamente inestable y defensiva. De ello se deduce que los narcisistas son individuos altamente auto-absortos (véase también Akhtar y Thomson, 1982; Kernberg, 1975; Western, 1990) y preocupados por preservar la auto-imagen en su propia mente y ante criterios autorreferidos irreales, más que la imagen que de ellos se puedan forjar los demás (Rhodewalt et al., 2006).

Si bien, como se ha señalado, narcisistas y *self-handicappers* tienen muchos puntos en común, la literatura ha enfatizado la existencia de algunas diferencias importantes entre ambos. Así, Zuckerman et al. (1998) encontraron que, a largo plazo, los *self-handicappers* tienden a experimentar mayores problemas asociados a la tarea, fruto de un patrón de afrontamiento desadaptativo (e.g., abandono, auto-focalización negativa), así como de unos malos hábitos de trabajo. Por su parte, las personas narcisistas suelen tener problemas fundamentalmente en el plano social, dado que la excesiva focalización en sí mismos a menudo perjudica sus relaciones interpersonales (Morf y Rhodewalt, 1993; Rhodewalt, Madrian y Cheney, 1998; Smalley y Stake, 1996).

Por su evidente necesidad de proteger y/o demostrar su valía personal, el perfeccionismo también ha sido considerado un precursor del *self-handicapping*. Dentro del perfeccionismo, Hewitt y Flett (1991) han diferenciado entre “perfeccionismo auto-orientado”, que haría referencia a las conductas perfeccionistas que se encuentran dirigidas por el propio individuo; y “perfeccionismo prescrito socialmente”, que caracterizaría a los individuos que sienten la necesidad de lograr estándares establecidos por otras personas significativas. Los perfeccionistas auto-orientados sienten una necesidad intrínseca de alcanzar la perfección: se auto-imponen metas muy exigentes, evalúan su propio rendimiento constantemente y se esfuerzan por alcanzar la perfección, así como por evitar el fracaso. En cambio, los perfeccionistas socialmente prescritos tratan de parecer perfectos a ojos de los demás, se

sienten evaluados permanentemente y creen que otras personas tienen expectativas irreales (demasiado elevadas) sobre ellos.

De acuerdo con los resultados obtenidos por Hobden y Pliner (1995), las personas con un elevado perfeccionismo prescrito socialmente, en contraste con los individuos que puntúan bajo en este tipo de perfeccionismo, utilizarían en mayor medida la estrategia de *self-handicapping* en situaciones en las que su rendimiento en una determinada tarea fuese público. En la medida en que su preocupación se dirige a causar una buena impresión en los demás, en este tipo de perfeccionistas el *self-handicapping* desempeñaría un rol auto-presentacional, y no tanto auto-protector. Por el contrario, los altos perfeccionistas auto-orientados, en oposición a los bajos, optarían en mayor grado por utilizar el *self-handicapping* en situaciones tanto públicas como privadas de rendimiento, dado que sus necesidades de alcanzar la perfección son auto-impuestas. En consecuencia, como señalan estos autores, la finalidad de la estrategia de *self-handicapping* sería en este caso auto-protectora, más que (o además de) auto-presentacional.

Corcoran y Hankey (1989) observaron que los bebedores sociales también utilizan el *self-handicapping* tanto para proteger como para engrandecer su autoestima. En concreto, estos autores investigaron el comportamiento de dos grupos de estudiantes universitarios bebedores sociales (moderados y grandes bebedores) cuando se les presentaban dos pruebas de inteligencia no verbal. Tras la primera (Test de Matrices Progresivas de Raven), a los participantes se les proporcionó *feedback* no contingente (de éxito o de fracaso) sobre su actuación en ella. A continuación, se les presentó una segunda prueba: se les mostraron, consecutivamente, distintas láminas con laberintos. Los participantes debían memorizar el trazado sin límite de tiempo para, posteriormente, con los ojos cerrados, tratar de reproducirlo sobre una lámina. La tarea era objetivamente imposible de realizar con éxito, por lo que los participantes solo tenían dos opciones: fracasar o hacer trampa (abrir los ojos mientras completaban las láminas) para obtener éxito.

Los resultados del experimento mostraron que los grandes bebedores que recibieron *feedback* positivo sobre su resultado en la primera tarea, en contraste con los grandes bebedores que recibieron *feedback* negativo, tendían

a involucrarse en mayor medida en conductas de engaño en la tarea de los laberintos. Análogamente, los grandes bebedores que recibieron *feedback* positivo no contingente en la primera prueba también se involucraban más en conductas de engaño que los bebedores moderados que recibieron este mismo *feedback*. Corcoran y Hankey concluyeron que, a través de este comportamiento, los grandes bebedores trataban de incrementar su control sobre posibles *feedbacks* posteriores (esto es, conocer el porqué de esos *feedbacks*) y de mantener resultados exitosos con el fin de enaltecer su autoimagen. Por contra, los grandes bebedores que recibieron *feedback* no contingente de fracaso podrían estimar más perjudiciales para su autoestima las consecuencias de hacer trampas (por ejemplo, el sentimiento de culpabilidad) que las propias consecuencias del fracaso, pues este no haría sino confirmar sus bajas expectativas iniciales.

Otro de los focos de controversia se centra en determinar si la autoestima influye diferencialmente en el *self-handicapping* conductual e informado.

Coudeville et al. (2008), en un estudio llevado a cabo con 31 jugadores de baloncesto, examinaron la autoeficacia y la autoestima como predictores del *self-handicapping* informado y del comportamiento de *self-handicapping*, y compararon la relación entre estas dos estrategias y el rendimiento deportivo. Sus resultados revelaron que la autoeficacia estaba negativamente correlacionada con el uso del comportamiento de *self-handicapping*, mientras que la autoestima estaba negativamente correlacionada con el uso del *self-handicapping* informado.

K. A. Martin y Brawley (2002) analizaron esta misma cuestión en el segundo de los estudios que desarrollaron. En el primero, estos investigadores advirtieron que los deportistas con baja autoestima (general y física), a diferencia de los que la tenían alta, eran más propensos al *self-handicapping*, así como a auto-reportar la probabilidad de utilizar esta estrategia. Sin embargo, el nivel de autoestima no determinaba si los participantes utilizaban el *self-handicapping* por motivos auto-protectores o auto-presentacionales. Los resultados del segundo estudio, por su parte, pusieron de manifiesto que, antes de una prueba física importante, los participantes que recurrían en mayor grado al *self-handicapping* informado eran aquellos cuyas puntuaciones

en autoestima física, autoeficacia relativa a la tarea, así como autoeficacia autopresentacional (i.e., creencia relativa a la capacidad para comunicar y mantener una imagen social positiva) eran más bajas.

Lupien, Seery y Almonte (2010) examinaron la relación entre la alta autoestima discrepante (es decir, alta autoestima explícita y baja autoestima implícita) y la estrategia de *self-handicapping* conductual. En su estudio, se les dijo a los participantes que se utilizaría una prueba de inteligencia no verbal para diagnosticar capacidades excepcionales o muy bajas (es decir, solamente el éxito y el fracaso se empleaban para evaluar la capacidad) y se les proporcionó la oportunidad de realizar *self-handicapping* conductual seleccionando música desde un rango que obstaculizaba el rendimiento frente a opciones que no tenían ningún efecto sobre este. Los resultados apoyan la hipótesis de que los sujetos con alta autoestima discrepante son más proclives a realizar *self-handicapping* conductual, pero únicamente cuando la prueba que se les presenta diagnostica una capacidad excepcionalmente alta.

Lupien et al. argumentan que, para las personas con alta autoestima discrepante, demostrar una capacidad excepcional supone la mejor manera de solventar las enormes dudas que tienen respecto de sí mismos. Paradójicamente, el miedo a no conseguir tener éxito en esta empresa y, consecuentemente, a echar por tierra su percepción de autovalía, les impulsaría a implicarse en acciones que sabotean sus posibilidades de éxito (i.e., *self-handicapping* conductual). Estas acciones autodefensivas les proporcionan una coartada que no despejaría sus dudas autorreferidas, pero por lo menos no les enfrentan con la posibilidad del fracaso. En otras palabras, al implicarse en mecanismos activos de autoobstaculización, el individuo con alta autoestima discrepante se introduce en un ciclo permanente de incertidumbre, autoduda y comportamientos defensivos.

A tenor de los resultados aportados por un amplio cuerpo de investigaciones, en la relación entre *self-handicapping* y autoestima no influye únicamente el nivel de esta última, sino también su grado de estabilidad. En este sentido, autores pioneros como Berglas y Jones (1978; véase también E. Jones y Berglas, 1978) ya apuntaban la idea de que la tendencia al *self-handicapping* no solo viene determinada por la alta o la baja autoestima crónica, sino también por la autoestima insegura. En opinión de E. Jones y

Berglas (1978), *“el perpetuo perdedor”* que tiene *“poca o ninguna autoestima que proteger tras un largo y destacado historial, no es el candidato ideal al self-handicapping”* (p. 205). Tampoco cabría esperar que *“las personas que saben que tienen talento y recursos para dominar los retos que les plantea la vida... se escondan detrás del escudo atribucional del self-handicapping”* (Berglas y Jones, 1978, p. 406). Al contrario, la persona más proclive al *self-handicap* es aquella que experimenta, cuanto menos, algún nivel de autoestima, pero quizás también una autovaloración insegura plagada de dudas en relación a su capacidad para obtener un rendimiento satisfactorio en situaciones evaluativas amenazantes para la autoestima (Berglas, 1985).

Kernis (1993) va un poco más allá al afirmar que, cuando la autoestima (ya sea alta o baja) es inestable, la tendencia a utilizar el *self-handicapping* es todavía más acusada: *“mientras que los individuos con autoestima alta e inestable tratan de adornar las implicaciones positivas que conlleva un resultado exitoso, aquellos con autoestima baja e inestable procuran disminuir las implicaciones negativas de un mal resultado”* (p. 174). No sorprende, por ello, el hecho de que Kernis y otros (A. J. Berry, Kernis y Cornell, 1994; Kernis, Cornell, Sun, Berry y Harlow, 1993) encontraran que las personas con autoestima inestable eran altamente proclives a implicarse en acciones defensivas y de auto-engaño. Así, por ejemplo, los individuos con autoestima inestable son más propensos a utilizar la retirada del esfuerzo en una tarea como táctica autoprotectora (Harris y Snyder, 1986; Kimble, Funk y DaPolito, 1990; Thompson y Dinnel, 2007). En la misma línea, Kernis et al. (1992) encontraron que las personas con autoestima alta e inestable (comparados con aquellos cuya autoestima era alta y estable) tendían en mayor medida a autoobstaculizar su rendimiento resaltando diversos factores inhibidores del mismo.

L. S. Newman y Wadas (1997) también evidenciaron que las personas inestables en sus autovaloraciones son más propensas a utilizar activamente esta estrategia. A los participantes de su estudio (146 estudiantes universitarios de ambos sexos) se les informó de que harían una prueba de inteligencia no verbal por ordenador cuyos resultados serían importantes a la hora de predecir su rendimiento en una amplia variedad de ocupaciones. Los sujetos fueron asignados aleatoriamente a dos condiciones experimentales: *“fracaso significativo”* y *“éxito significativo”*. Quienes integraban el primer

grupo fueron informados de que el test servía para identificar claramente a aquellos individuos que tienen bajas habilidades. Por tanto, una alta puntuación no indicaría nada relevante, pero sí una baja calificación. A los sujetos asignados al grupo “éxito significativo” se les informó exactamente de lo contrario. A ambos grupos se les dijo que el experimentador tendría acceso a los resultados del test.

Posteriormente, a todos los sujetos del estudio se les informó de que iban a cumplimentar un ejercicio psicométrico acompañado de música en el que se pretendía determinar si esta podía afectar al rendimiento en los test de inteligencia no verbal. A los participantes se les instó a escoger entre cinco cintas de audio con canciones, que fueron clasificadas por el experimentador en función de su (supuesto) grado de facilitación o de perjuicio sobre el rendimiento intelectual. Cada sujeto seleccionaría aquella cinta que deseara escuchar mientras realizaba el test. La música sería escuchada con auriculares para preservar la confidencialidad de la selección efectuada. Finalmente, los participantes completaron una escala de autoestima en dos momentos temporales, en virtud de lo cual se determinó, en primer lugar, en qué grado (alto *vs.* bajo) se valoraban a sí mismos; y, en segundo lugar, si esta autovaloración era estable o inestable.

Los resultados obtenidos en el estudio indicaron que, en el grupo “éxito significativo”, el *self-handicapping* (i.e., escoger una música que dificulta el rendimiento mientras se realiza la tarea) era utilizado en mayor medida por los participantes con autoestima alta e inestable. Por su parte, en el grupo “fracaso significativo” se produjo el patrón inverso: los *self-handicappers* eran fundamentalmente los participantes con autoestima baja e inestable. No obstante, las diferencias entre sujetos con alta e inestable y baja e inestable autoestima en la utilización del *self-handicapping* solo resultaron estadísticamente significativas en la condición “éxito significativo”. Tampoco se apreciaron diferencias significativas en las comparaciones entre sujetos con autoestima alta y estable y baja y estable. De acuerdo con estos hallazgos, en comparación con quienes tienen una autoestima estable, aquellos individuos cuya autoestima es más voluble son más proclives a la utilización del *self-handicapping*, bien sea para proteger su autovalía ante un posible fracaso (individuos con autoestima baja pero inestable) o de engrandecerla en caso de éxito (individuos con autoestima alta e inestable, pues atribuirían a su elevada

capacidad un éxito que consideran muy difícil). L. S. Newman y Wadas (1997) concluyeron que esta mayor propensión a utilizar el *self-handicapping* por parte de las personas con autoestima inestable podría tener su origen en la acusada tendencia de estas personas a experimentar reacciones cognitivas y afectivas especialmente intensas tras los éxitos y los fracasos.

Efectivamente, de acuerdo con Arkin y Oleson (1998), las dudas, surgidas a raíz de la escasa confianza en un “*self central, estable*” (p. 318), propiciarían la tendencia a recurrir al *self-handicapping*. Riggs (1992) llegó a esta misma conclusión en una investigación con estudiantes: cuando su percepción de competencia era precaria, el miedo a mostrar una escasa capacidad favorecía la adopción de estrategias auto-protectoras. Cabría afirmar, en consecuencia, que cuando se trata del *self-handicapping* no importa cuánto sentido de la valía personal tenga el individuo, sino cuán firme sea (Harris y Snyder, 1986).

Rhodewalt y Tragakis (2002) han señalado que las personas con autoestima inestable se implican en acciones de auto-demanda (*self-solicitation*) (i.e., estrategias dirigidas a ensalzar la autoimagen), en oposición a los individuos con autoestima estable, quienes recurrirían a la auto-verificación (*self-verification*). Desde este punto de vista, el *self-handicapping* podría erigirse en una forma de auto-demanda y, por consiguiente, constituir un ciclo inacabable de regulación de autoestima y auto-protección (Zuckerman y Tsai, 2005).

Según Thompson (1996), algunos estudiantes responderán de manera muy distinta en situaciones en las cuales es posible recurrir a factores externos para explicar el bajo rendimiento, en comparación con aquellas otras en las que no es posible tal oportunidad para guardar las apariencias. Así, el rendimiento será mayor cuando haya una excusa disponible para mitigar los malos resultados, puesto que el bajo rendimiento puede ser atribuido a un factor que no esté relacionado con la capacidad (situación de baja amenaza evaluativa intelectual). Por el contrario, cuando tras el fracaso no haya una excusa disponible para amortiguar los malos resultados, es probable que el rendimiento refleje baja capacidad y, en consecuencia, aquel será peor (situación de alta amenaza evaluativa intelectual).

Thompson probó los supuestos anteriores en varios estudios (Thompson, 1993a; Thompson et al., 1995). En el primero de ellos, utilizó un paradigma de *feedback* de fracaso, en el cual los sujetos experimentales completaron una serie conformada por cuatro tareas cognitivas (A, B, C, y D). Las tareas A, C y D eran de un nivel similar, mientras que la tarea B era mucho más compleja (de inducción al fracaso) (véase Thompson, 1993b). Los estudiantes protectores de la autoestima fueron identificados de acuerdo con dos criterios. El primero de ellos fue el descenso en el rendimiento en la tarea C en relación al rendimiento mostrado en la tarea A, inducido por el fracaso experimentado en la tarea B. El segundo criterio implicaba una mejora en el rendimiento en la tarea D, después de utilizar una excusa mitigadora que les permitía a los estudiantes guardar las apariencias sin atribuir el fracaso a la baja capacidad.

En dicho estudio, se identificaron tres grupos de estudiantes. El primer grupo, denominado de *decremento*, estuvo constituido por aquellos sujetos cuyo rendimiento empeoró tras el fracaso experimentado, permaneciendo dicho rendimiento inalterable a pesar de la excusa utilizada para guardar las apariencias. El segundo grupo de estudiantes, denominado de *facilitación*, estuvo compuesto por aquellos individuos en los que el rendimiento se vio facilitado después del fracaso. El último grupo de estudiantes, denominado *sin efecto*, estuvo formado por aquellos sujetos que no mostraron diferencias en el rendimiento en las tres tareas del mismo nivel de complejidad (A, C y D).

En relación a estos tres grupos de rendimiento, se halló que los estudiantes que protegían su valía personal tenían una autoestima académica más baja y estaban más inseguros sobre su autoestima global. Esta forma de autoevaluación se considera como responsable del rendimiento inconsistente de individuos protectores de la autoestima en situaciones que difieren según el nivel de amenaza evaluativa intelectual. Así, mientras que la autoestima global insegura está relacionada con un mejor rendimiento en situaciones de baja amenaza evaluativa intelectual, la baja autoestima académica está relacionada con el mal rendimiento en situaciones de alta amenaza evaluativa intelectual (Thompson, 1994). A pesar del hecho de que los estudiantes protectores de la autoestima estaban más inseguros de su autoestima global, no presentaban diferencias en el nivel de dicha variable en comparación con los restantes grupos de rendimiento evaluados.

En un estudio posterior realizado por Thompson et al. (1995), los estudiantes protectores de la autoestima fueron asignados a las condiciones de *feedback* de fracaso de acuerdo con las dos variables de personalidad descubiertas en la investigación anterior: autoestima académica baja y autoestima global insegura. El rendimiento de los estudiantes protectores de la autoestima se examinó en función de dos tipos de fracaso: el fracaso humillante y el fracaso para guardar las apariencias. En el primero de ellos no estaba disponible una excusa para mitigar el mal rendimiento, mientras que en el segundo, sí. Asimismo, el rendimiento de estos individuos fue comparado con el de sus homólogos de baja autoestima académica que estaban seguros de su autoestima global. Tras el fracaso para guardar las apariencias, los estudiantes protectores de la autoestima mostraron un rendimiento considerablemente mejor que sus homólogos bajos en autoestima académica que estaban seguros de su autoestima global. Sin embargo, tras el fracaso humillante, los estudiantes protectores de la autoestima mostraron un rendimiento significativamente peor.

Algunas investigaciones han sugerido que el rol del *self-handicapping* es proteger la autoestima ante un hipotético fracaso, y que esa función se encontraría mediada por la realización de atribuciones ajenas a la capacidad (Rhodewalt y Hill, 1995; Rhodewalt et al., 1991)².

McCrea y Hirt (2001) llevaron a cabo una investigación con el propósito de explorar la motivación que subyace al *self-handicapping*. Sus resultados mostraron que un beneficio adicional derivado de esta estrategia es la preservación de las concepciones de capacidad en un dominio específico (por ejemplo, la psicología). Por lo tanto, al realizar *self-handicapping*, el individuo no solo es capaz de mantener una autoestima positiva frente a un rendimiento objetivamente malo, sino que es capaz de mantener la creencia de que él tiene un alto nivel de capacidad en ese ámbito.

McCrea y Hirt creen que habría que examinar si el objetivo principal del *self-handicapping* es el mantenimiento de las percepciones de capacidad, con la ventaja de preservar la autoestima global (un beneficio adicional pero

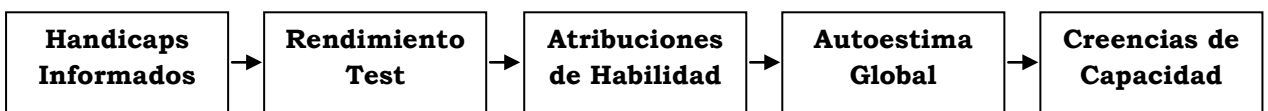
² Si bien los trabajos que se exponen a continuación no sitúan específicamente a la autoestima como determinante del *self-handicapping*, hemos considerado oportuno incluirlos en este apartado porque contribuyen sumamente a la comprensión de la relación cíclica tan compleja que se establece entre estas dos variables.

secundario), o si la prioridad es el mantenimiento de la autoestima global (aunque a través de la preservación de las concepciones positivas de capacidad).

Estos autores consideran que, si el *self-handicapping* está motivado principalmente por el deseo de salvaguardar la autoestima global, compartiría una serie de similitudes con otros mecanismos de autoprotección. De hecho, en un trabajo anterior Tesser, Martin y Cornell (1996) discutieron acerca de cuántos de los diferentes componentes del denominado *self-zoo* (por ejemplo, los procesos de mantenimiento de autoafirmación y autoevaluación -procesos SEM-) comparten la misma motivación fundamental de mantener la autoestima positiva. Se ha demostrado que varios de estos automecanismos pueden ser sustituidos eficazmente por otros. En este sentido, algunos investigadores (Steele y Liu, 1983; Tesser y Cornell, 1991) han descubierto que diversos mecanismos de autoprotección pueden suplirse entre sí, precisamente porque bajo los diferentes comportamientos subyace la misma meta: mantener una autoestima y una autovaloración positivas. Por lo tanto, cabría esperar que la autoafirmación o los procesos SEM eliminaran la necesidad de recurrir al *self-handicapping* en una situación evaluativa amenazante (McCrea y Hirt, 2001).

Empero, según McCrea y Hirt (2001), si el *self-handicapping* está motivado por el deseo de mantener las creencias de capacidad dentro de un dominio específico, entonces podría ser relativamente único entre los componentes del *self-zoo*. De modo que si esos procesos alternativos no sirven para sustituir al *self-handicapping*, la preservación de la autoestima global no sería el objetivo principal de esta estrategia. En este caso, el motor que subyace al *self-handicapping* podría encontrarse en el mantenimiento de las creencias deseadas sobre la competencia en un dominio particular (véase figura 17).

(a)



(b)

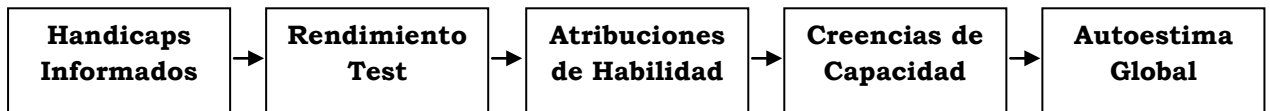


Figura 17. Múltiples caminos alternativos explicativos en relación al *self-handicapping*, la autoestima global, y las creencias de capacidad. Adaptado de "The role of ability judgments in self-handicapping", por S. M. McCrea y E. R. Hirt, 2001, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), p. 1380. Copyright 2001 por Society for Personality and Social Psychology Inc.

McCrea y Hirt obtuvieron evidencias que avalan ambas hipótesis. Por un lado, los altos *self-handicappers* que aducían un elevado estrés, así como una escasa preparación, vieron protegida su autoestima tras un fracaso, pues desligaban dicho resultado de su capacidad. En cambio, su autoestima se veía elevada tras un éxito, en la medida en que se incrementaban las atribuciones a la alta capacidad. Por otro lado, estos investigadores también observaron que el *self-handicapping* constituye un mecanismo destinado a preservar las concepciones de capacidad en un dominio amenazado: los altos *self-handicappers* que habían experimentado un fracaso previo admitían poseer una elevada capacidad, atribuyendo el tropiezo al hándicap (en este caso, una escasa preparación).

Apoyándose en estos hallazgos, McCrea y Hirt plantean la posibilidad de que los hándicaps conductuales y reivindicados tengan diferentes finalidades protectoras. De hecho, ya en un trabajo anterior Hirt et al. (1991) argumentaban que los hándicaps conductuales pueden ser más eficaces para la protección de la autoestima, puesto que están más estrechamente vinculados con el rendimiento. Si, por ejemplo, un estudiante no asiste a clase, no toma apuntes, no estudia, etc., a nadie le sorprenderá que suspenda, pero estas acciones son lo suficientemente "potentes" como para mantener intactas su autoestima y sus concepciones de capacidad. Al no intentarlo, su capacidad no se ha visto expuesta. Sin embargo, los hándicaps autoinformados, como son menos observables y solo indirectamente relacionados con el rendimiento, no pueden ser tan eficaces para la protección del yo. Así, aducir un elevado estrés como explicación a un pobre rendimiento puede resultar efectivo para convencer a la audiencia y, por ende, preservar la autoestima del *self-handicapper*, pero difícilmente resultará lo suficientemente

creíble como para proteger sus autoconcepciones de capacidad. McCrea y Hirt (2001) creen que aunque es prematuro asumir que estas diferencias se mantienen para toda la gama de hándicaps conductuales y autoinformados, la investigación actual proporciona pruebas adicionales de que la distinción entre estas dos formas de *handicapping* es importante, dado que podrían estar motivadas por diferentes objetivos.

Según Hirt, McCrea y Boris (2000), los diferentes tipos de *self-handicapps* pueden variar en su efectividad como amortiguadores para la autoestima y las autoconcepciones. En este sentido, McCrea y Hirt (2001) hallaron que las reivindicaciones de mala preparación tenían un efecto negativo en el resultado de una prueba y predecían atribuciones de capacidad, autoestima post-test, afectos post-test y valoraciones de capacidad en psicología. Por el contrario, las reivindicaciones de estrés no tenían ningún efecto sobre el resultado de la prueba y solo predecían la autoestima post-test. Así pues, parece que los participantes que reivindicaban una mala preparación no solo eran capaces de mantener su autoestima, sino también de mantener sus autoconcepciones deseadas acerca de la capacidad.

Metas académicas

Como mencionábamos al comienzo de este apartado, la orientación a metas del individuo constituye otro de los determinantes más investigados en relación al *self-handicapping*. Así, en un intento por comprender mejor este fenómeno, diversos investigadores se han interesado en estudiar la asociación existente entre dicha estrategia y las metas académicas (e.g., L. H. Chen, Wu, Kee, Lin y Shui, 2009; Elliot y Church, 2003; Elliot, Cury, Fryer y Huguet, 2006; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; Midgley et al., 1996; Midgley y Urda, 1995, 2001; Ommundsen, 2004; Rhodewalt, 1994; S. Rodríguez et al., 2004; Urda y Midgley, 2001; Urda et al., 1998; Valle et al., 2005), así como entre el *self-handicapping* y el clima motivacional (Kuczka y Treasure, 2005; Lovejoy y Durik, 2010; Ommundsen, 2004; Standage, Treasure, Hopper y Kuczka, 2007; Urda y Midgley, 2001).

Los investigadores que incorporaron en sus trabajos la distinción entre las dimensiones de aproximación y evitación en las metas de rendimiento encontraron que el *self-handicapping* está positivamente asociado con la tendencia evitativa (Elliot et al., 2006; Leondari y Gonida, 2007; A. J. Martin et

al., 2001b; Midgley y Urđan, 2001; Ntoumanis, Thogersen-Ntoumani y Smith, 2009; Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011; L. S. Smith, Sinclair y Chapman, 2002), mientras que o no hallaron relación o solamente encontraron una relación débil con las metas de aproximación al rendimiento (Midgley y Urđan, 2001; Urđan, 2004; para una excepción, véase Rhodewalt, 1994). Asimismo, esta estrategia autoprotectora parece mostrar una correlación negativa con las metas de aproximación al dominio (e.g., Elliot y Church, 2003; S. Rodríguez, 1999; Shen, 2007; Yang, He y Mao, 2007).

El trabajo de L. S. Smith et al. (2002) incide en esta línea. Estos investigadores analizaron la evolución afectivo-motivacional de un grupo de estudiantes australianos de último año de Secundaria conforme avanzaba el curso. En concreto, L. S. Smith y cols. advirtieron que a medida que se aproximaban los exámenes del último trimestre se incrementaba notablemente el afecto negativo, la autoeficacia, la propensión a adoptar metas de defensa del yo (disminuyendo, a su vez, su interés por lograr un rendimiento superior al de sus compañeros), así como la implicación en mecanismos de *self-handicapping*.

Los resultados de la investigación desarrollada por Yang et al. (2007) concluyen que la autocrítica, el auto-enaltecimiento, las metas de aprendizaje y las metas de evitación del rendimiento constituirían variables predictoras del *self-handicapping*. En particular, esta estrategia correlacionaría negativamente con las metas de aprendizaje y la autoestima, y positivamente con las metas de evitación del rendimiento.

Similares hallazgos obtuvo Shen (2007), quien descubrió que el *self-handicapping* estaba positivamente correlacionado con las metas de evitación del rendimiento y negativamente con la autoestima y las metas de aproximación al aprendizaje.

En esta dirección inciden los hallazgos de Valle et al. (2007), quienes estudiaron la relación entre las metas académicas y las estrategias motivacionales de autoprotección en una muestra compuesta por 607 universitarios españoles. Los resultados de su investigación mostraron que la orientación al aprendizaje reduciría la probabilidad de optar por estrategias de *self-handicapping*. Sin embargo, a diferencia de los estudios anteriores, Valle

et al. observaron que la tendencia de evitación de las metas de rendimiento no mantiene relaciones significativas con el *self-handicapping*.

De hecho, en su tesis doctoral S. Rodriguez (1999) encontró que los estudiantes que recurrían con mayor frecuencia a mecanismos de *self-handicapping* no eran precisamente los que presentaban niveles más altos de metas de rendimiento, sino aquellos que en menor medida adoptaban metas de dominio: "(...) Cuando la sofisticación de los mecanismos motivacionales de nuestros estudiantes llega al punto de evitar deliberadamente el esfuerzo, comprometerse en un número excesivo de proyectos o perder el tiempo únicamente con la intención de que, en el caso de que se obtenga un mal resultado, se disponga de una buena justificación, no podemos esperar que un motivo de dominio o de aprendizaje esté dirigiendo su actuación académica (...) Tampoco deberíamos esperar que los estudiantes nos informasen de la intención de obtener mejores calificaciones que otros, o mostrar una imagen de alta competencia ante los demás" (p. 335).

Otros investigadores, en cambio, sostienen que la tendencia a implicarse en tácticas de *self-handicapping* se hallaría propiciada por ambas tendencias de rendimiento (aproximación y evitación). Elliot y Church (2003), por ejemplo, sostienen que el *self-handicapping* se encuentra positivamente relacionado con ambas vertientes de las metas de rendimiento (aproximación y evitación), y negativamente con las metas de dominio.

Leondari y Gonida (2007) llevaron a cabo un estudio en una muestra de 702 estudiantes de último ciclo de Primaria y de Secundaria con el propósito de examinar la relación existente entre el *self-handicapping*, las orientaciones a meta (tarea, aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento), las metas sociales, las consecuencias futuras y el logro en matemáticas. Estos investigadores hipotetizaron que una orientación para demostrar la capacidad (una orientación a metas de aproximación al rendimiento) o una orientación centrada en ocultar la existencia de falta de capacidad (una orientación a metas de evitación) podrían estar positivamente asociados con el *self-handicapping*. Del mismo modo, hipotetizaron que las metas de evitación del rendimiento podrían constituir predictores más potentes del *self-handicapping* que las metas de aproximación al rendimiento. Y a su vez, asumieron que las metas de tarea podrían minimizar la necesidad de recurrir al *self-*

handicapping, porque la obstaculización mina el aprendizaje y el desarrollo, características definitorias de las metas de tarea.

Las correlaciones entre las variables revelaron que, en la etapa de Primaria y primer ciclo de Secundaria, el *self-handicapping* estaba positivamente relacionado con las metas de rendimiento (tanto de aproximación como de evitación), si bien el grado de relación era más fuerte con la tendencia ego-defensiva. Asimismo, los investigadores observaron que el *self-handicapping* se relacionaba negativamente con el logro en matemáticas, y esta asociación se encontraba mediada por las metas de evitación del yo. En otras palabras, a tenor de los resultados obtenidos, parece que el binomio evitación del rendimiento-*self-handicapping* deviene a partir de resultados negativos previos. Así, el bajo logro académico conduciría a ciertos estudiantes a adoptar un patrón motivacional orientado a no parecer peor que los demás y, a su vez, esta meta favorecería la adopción de tácticas autoobstaculizadoras (véase Urdan, 2004). Por otra parte, Leondari y Gonida advirtieron que, en estos tramos educativos, la adopción de esta estrategia autoprotectora se encontraba asociada a un deseo de agradar a otras personas significativas. De alguna manera, esta relación revela que en aquellos estudiantes que mantienen la creencia de que el objetivo de hacerlo bien en la escuela no es otro que obtener la aprobación de padres y profesores, existen mayores probabilidades de implicarse en el *self-handicapping*. En los últimos cursos de Educación Secundaria, en cambio, únicamente la meta de orientación a la tarea era un predictor negativo del *self-handicapping*, lo que, de acuerdo con los investigadores, refrenda la idea de que la competición fomenta la adopción de estrategias autoprotectoras.

En efecto, en una investigación de corte cualitativo, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., (2003) descubrieron que los estudiantes con alto *self-handicapping* tenían más probabilidades de adoptar metas de rendimiento que los estudiantes con bajo *self-handicapping*, y menos probabilidades de perseguir metas de aprendizaje. *“Carol y Christine informaron que sobresalir por encima de otros les haría sentir un éxito mayor que haber dominado algo y que esto era debido principalmente a que sobresalir es algo visible a los demás, mientras que el dominio no. Trudy informó que destacar por encima de los demás le hace sentir <como si no estuviese tan abajo como pensaba –por lo menos durante un tiempo>. Ella dijo que siempre quiere saber lo cerca que está*

de ser la primera de la clase, y cuando se le preguntó sobre qué le haría sentir un éxito mayor, si dominar o sobresalir, ella respondió: <oh, la primera de la clase. Porque así es como te mide la sociedad (...) a nadie le va importar si aprendes algo nuevo -quizás resuelvas la paz en el mundo por ello o algo. No importa si aprendiste grandes cosas sacando esas notas- no se trata de eso (la universidad)>” (p. 622).

Mientras tanto, los estudiantes con bajo *self-handicapping* se inclinaban más por una orientación al dominio: “según Lucy <eso [el dominio] me encanta...es algo dentro de ti, por lo que te puedes sentir bien en lugar de sobresalir por encima de los demás y ganarles>. Reg informó haber tenido una gran satisfacción al <hacer o aprender algo que nunca habías hecho antes y empezar a cogerle el tranquillo y ser capaz de hacer algo bien>. Tania vio las ventajas a largo plazo del dominio; <es algo que vas a tener siempre. Como profesor eso es importante, porque no importa que lo hayas hecho mejor que los demás en un examen de primero. Es mejor que tú puedas aprender algo que puedas usar en el futuro para transferir conocimientos a los alumnos>”. Sin embargo, en algunas situaciones los estudiantes con bajo *self-handicapping* también informaron sentirse exitosos cuando sobresalían por encima de los demás, pero de forma ligeramente distinta a los estudiantes con alto *self-handicapping*: “por ejemplo, mientras que Gina estaba más interesada en sobresalir por encima de los demás, ella no se atuvo al estereotipo de estudiante orientado al yo, porque tenía un buen concepto de los que la superaban. Cuando se le preguntó cómo se sentía al sobresalir por encima de otros, contestó, <me siento orgullosa, pero también me siento mal por los que han suspendido>. Además, no disfrutaba al sobresalir por encima de los otros por el mero hecho de sobresalir, sino para confirmar su autoconcepto positivo y además proporcionar un feedback diagnóstico: <es como que el movimiento se demuestra andando... que tengo razón por tener confianza en mi capacidad>” (p. 622).

En un trabajo anterior, A. J. Martin (1998) preguntó a los estudiantes que experimentaron un incremento en la utilización de estrategias de *self-handicapping* cuán importantes eran, y en qué medida estaban satisfechos con, el grado de aprendizaje, la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, así como con la capacidad para resolver problemas: “(...) Danny informó (...) <en realidad no me importaba. Lo único que quería era hacer una

tarea, no tanto para conseguir algo de ella, sino solo entregarla y obtener un aprobado>. Los datos en relación con otros altos *self-handicappers*, por el contrario, reflejaron una preferencia por el dominio más que por el rendimiento. Por ejemplo, en contra de las indicaciones de los datos de su cuestionario, Dominique informó que el dominio era muy importante y superar a los demás no lo era tanto" (p. 284). En contraste con la variedad de resultados encontrados con los estudiantes que advirtieron cambios al alza, los estudiantes que tuvieron cambios a la baja en el *self-handicapping* estaban claramente orientados hacia la tarea: "en general, estos estudiantes reconocieron que el dominio no solo era importante para su desarrollo académico, sino que también obtenían una buena dosis de satisfacción dominando un determinado material y ampliando sus conocimientos y habilidades. Por ejemplo, Cathy informó que el dominio fue crucial para ella porque, <voy a tener que transferir ese conocimiento a otros estudiantes [colegiales]³>. Además, ella está más orientada hacia la tarea en el segundo año ya que las asignaturas que está estudiando son más relevantes para su futura carrera como educadora y como resultado tiene más interés por ellas" (p. 284).

Por su parte, cuando se les preguntó a los estudiantes que experimentaron cambios al alza en el *self-handicapping* sobre el grado en que factores relacionados con el rendimiento (como, por ejemplo, superar a los demás, demostrar competencia, ser considerados competentes y actuar para evitar el bajo rendimiento y sus implicaciones negativas) eran importantes en su vida académica durante el segundo año: "(...) en general, los estudiantes que mostraron cambios al alza en el *self-handicapping* reportaron que tales factores eran importantes para ellos y que también habían experimentado cambios al alza en su orientación hacia el rendimiento desde el primer año. Por ejemplo, el rendimiento según Dominique, fue <muy, muy importante>, mientras que Jodie informó que la forma en que rinde influye en cómo se ve a sí misma". Por el contrario, los estudiantes que experimentaron cambios a la baja en el *self-handicapping* no estaban tan preocupados por la forma en que eran vistos por los demás ni por su capacidad para superarlos: "(...) en general, estos estudiantes parecían más inclinados a guiarse por estándares privados y se basan en criterios personales para sentirse satisfechos. Según Cathy, cuando se le presenta un problema difícil, <no estoy preocupada por acercarme al

³ Recuérdese que los sujetos entrevistados por A. J. Martin (1998) estudiaban Magisterio.

profesor. No estoy preocupada por si ellos [los compañeros y el profesor] están pensando <esta chica es estúpida>. En términos de competitividad, Helen informó <no estoy interesada en superar a los demás. Las calificaciones no son comparativas por lo que a mí respecta>” (A. J. Martin, 1998, p. 285).

Autores como Tice (1991) o Urdan y Midgley (2001) plantean la posibilidad de que las metas de aproximación al rendimiento promuevan el *self-handicapping* auto-enaltecedor, mientras que las metas de evitación del rendimiento fomentarían la adopción de hándicaps auto-protectores. Así, partiendo del hecho de que la competencia percibida parece erigirse en un antecedente del patrón de metas adoptado por el individuo (Elliot, 1997), es posible que las personas con una elevada competencia percibida se orienten hacia metas de aproximación al rendimiento y tiendan a utilizar el *self-handicapping* con vistas a incrementar su autovalía; por contra, aquellos cuya competencia percibida sea baja estarían orientados a metas de evitación del rendimiento y recurrirían a esta estrategia fundamentalmente para proteger su autovalía (Urdan y Midgley, 2001).

L. H. Chen et al. (2009), en una muestra compuesta por 691 estudiantes universitarios de Taiwan, examinaron las relaciones entre el miedo al fracaso, las metas de logro 2X2 y los dos tipos de *self-handicapping* (autopresentado y conductual) basándose en el modelo jerárquico de la motivación de logro. En general, los análisis correlacionales evidenciaron una asociación negativa entre las tendencias evitativas y ambas formas de *self-handicapping*. En cambio, *self-handicapping* conductual y reivindicado divergían en su relación con las tendencias aproximativas, de tal manera que el primero se hallaba positivamente asociado a la aproximación al rendimiento y el segundo, negativamente a la aproximación al dominio. Los análisis de ecuaciones estructurales, sin embargo, no refrendaron algunos de estos hallazgos. Así, la aproximación al dominio se mostraba negativamente vinculada al *self-handicapping* de índole conductual, mientras que las dos tipologías de autoobstaculización evidenciaban una relación directa con las metas ego-ofensivas. Asimismo, en este análisis no se replicó la asociación positiva entre evitación del dominio y *self-handicapping* conductual. Al introducir la variable miedo al fracaso, los resultados obtenidos por L. H. Chen et al. revelaron que las metas de carácter evitativo mediaban la relación entre el miedo al fracaso y el *self-handicapping* autoinformado. En cambio,

únicamente las metas de evitación del rendimiento modulaban la vinculación miedo al fracaso-*self-handicapping* conductual.

Tannenbaum (2007), sin embargo, no encontró ninguna relación entre el *self-handicapping* y las metas de aprendizaje, como tampoco con las metas de rendimiento (considerando las vertientes de aproximación y evitación en ambas orientaciones). Por el contrario, de acuerdo con la autora, esta estrategia autoprotectora se encontraría asociada negativamente con las metas de evitación del trabajo (*work avoidance goals*), caracterizadas por el deseo de implicarse lo menos posible en las tareas académicas.

Los trabajos que adoptan la perspectiva de múltiples metas arrojan interesantes evidencias en lo tocante a su vinculación al *self-handicapping*.

Así, Midgley y Urdan (2001) examinaron la relación entre la orientación a múltiples metas (patrón que combina la utilización simultánea de metas de logro de tarea, metas de aproximación al rendimiento y/o metas de evitación del rendimiento) y la utilización de estrategias de *self-handicapping* en estudiantes de Secundaria. Para ello, examinaron en primer lugar si una alta o baja utilización de metas de aproximación al rendimiento combinada con una alta o baja utilización de metas de tarea tendría un efecto diferencial sobre el grado en que los estudiantes recurrían al *self-handicapping*. En segundo lugar, analizaron cómo influiría sobre la utilización de esta estrategia la combinación de metas de evitación del rendimiento (alta y baja utilización) y metas de tarea (alta y baja utilización). En el primer análisis, (es decir, al examinar el efecto de la alta frente a la baja utilización de metas de aproximación al rendimiento sobre el *self-handicapping* en condiciones de alta frente a baja orientación a la tarea) se introdujo como covariable las metas de evitación del rendimiento. En el segundo análisis (es decir, al examinar el efecto de la alta frente a la baja meta de evitación del rendimiento sobre el *self-handicapping* en condiciones de alta frente a baja orientación a la tarea), se seleccionó las metas de aproximación al rendimiento como covariable.

Los resultados revelaron que aquellos estudiantes con una elevada orientación a metas de evitación del rendimiento utilizaban más el *self-handicapping* que aquellos con bajas puntuaciones en esta tendencia motivacional, independientemente del nivel de metas de tarea que tuviesen. Asimismo, los estudiantes que recurrían a una combinación de alta

orientación a metas de evitación del rendimiento y alta orientación a metas de tarea eran significativamente más *self-handicappers* que aquellos estudiantes con un patrón de altas metas de tarea y bajas de evitación del rendimiento. De acuerdo con ello, Midgley y Urdan sugieren que la orientación a metas de tarea solo resultaría beneficiosa a la hora de reducir el *self-handicapping* cuando la utilización de metas de evitación del rendimiento fuese baja.

Por el contrario, estos autores no encontraron diferencias significativas en el uso de la estrategia del *self-handicapping* al combinar metas de orientación a la tarea y metas de aproximación al rendimiento. De esta manera, los estudiantes que recurrían en alto grado a metas de tarea no diferían en la utilización de esta táctica autoprotectora en función de su nivel (alto o bajo) de orientación a metas de aproximación al rendimiento. Análogamente, tampoco se hallaron diferencias significativas en el *self-handicapping* utilizado por los estudiantes con baja orientación a metas de tarea en función del grado (alto o bajo) al que recurrían a las metas de aproximación al rendimiento.

En una línea similar, Ferrera (2011) observó que aquellos estudiantes de Secundaria que informaban una elevada motivación de logro de índole evitativa, aun manifestando también una alta orientación aproximativa, se implicaban significativamente más en comportamientos *self-handicappers* que los aprendices que utilizaban simultáneamente altas metas de aproximación y bajas de evitación.

Ommundsen (2004) estudió las relaciones entre las metas de logro y el *self-handicapping* en el ámbito de la Educación Física en una muestra formada por 273 estudiantes de Educación Secundaria. Sus resultados revelaron que las metas de aproximación al aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento estaban relacionadas negativamente con el *self-handicapping*, mientras que las metas de evitación del rendimiento se relacionaban positivamente con dicha estrategia. Sin embargo, al analizar la relación entre patrones de múltiples metas y *self-handicapping*, este investigador descubrió que cuando las altas metas de rendimiento se combinan con una baja orientación al dominio, se incrementa significativamente la propensión a adoptar tácticas de autoobstaculización. Asimismo, cuando en el estudiante se conjugan una alta motivación ego-

defensiva con un elevado interés por el aprendizaje la implicación en el *self-handicapping* disminuye sensiblemente. En conjunto, estos resultados evidencian que las metas de aproximación al dominio ejercen un papel clave a la hora de atemperar el miedo al fracaso en el estudiante y, consecuentemente, el riesgo de que se incline a adoptar mecanismos de *self-handicapping*.

Las metas de aprendizaje actuarían, como señalan Schwinger y Stiensmeier-Pelster (2011), como variable moderadora entre el *self-handicapping* y dos de sus principales determinantes: la baja autoestima y la orientación a metas de evitación del rendimiento. De acuerdo con el estudio realizado por estos autores, las relaciones *self-handicapping*-autoestima y *self-handicapping*-metas de evitación del rendimiento son más débiles entre los estudiantes con una elevada orientación a metas de aprendizaje, ejerciendo estas un efecto amortiguador.

Ahora bien, en la adopción de mecanismos de autoobstaculización no solo intervienen las metas que los propios estudiantes se autoimponen, sino también aquellas que son incentivadas externamente por el profesorado.

Estudios previos que examinaron la relación entre la orientación a metas y el *self-handicapping* han revelado que las metas de rendimiento, así como una metodología de enseñanza orientada a promover este tipo de metas, son predictores positivos del *self-handicapping*, mientras que una orientación a metas de aprendizaje y una metodología de enseñanza enfocada hacia el dominio están débilmente relacionadas o no están relacionadas con el *self-handicapping* (Midgley et al., 1996; Midgley y Urdan, 1995; Urdan, 2004; Urdan et al., 1998), o lo están, pero negativamente (Kapikiran, 2012; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; Midgley y Urdan, 2001). En opinión de Maehr y Kaplan (2000), tanto las metas de tarea como una metodología de enseñanza que promueva este tipo de metas reducen la importancia de las autopercepciones y de la auto-concienciación en situaciones de logro, disminuyendo la necesidad de proteger la autoimagen mediante la utilización del *self-handicapping*. A este respecto, Riggs (1992) sugirió que si el ambiente reduce la incertidumbre de los estudiantes en relación a su competencia o su valía, disminuirá también la incidencia del *self-handicapping*. Por su parte, García et al. (1995) aportaron evidencias

preliminares de que el *self-handicapping* es más prevalente en aulas competitivas que enfatizan la capacidad y la dificultad.

Efectivamente, como apunta Covington (1992), es posible que ciertas prácticas desarrolladas en las aulas, particularmente aquellas que enfatizan las diferencias de capacidad, alienten a los estudiantes a la utilización de estrategias de *self-handicapping*. Este autor se refiere a la escuela como “juego de capacidad”, en el que se desarrolla un “sistema de puntuación cero-suma” (*zero-sum scoring system*) (p. 131), esto es, una estructura de aula en la que las recompensas son limitadas, de tal manera que para que un estudiante gane, otros deben perder. Pues bien, en opinión de Covington, este sistema fomentaría la utilización del *self-handicapping*.

En esta línea, Midgley y Urdan (2001) también encontraron que la combinación simultánea de metas de evitación del rendimiento y una metodología de enseñanza que fomenta esta tendencia motivacional constituye un predictor significativo del *self-handicapping* académico. Es más, de acuerdo con estos investigadores, aunque el estudiante no se muestre especialmente motivado por evitar parecer peor que sus compañeros, si el entorno de aprendizaje promueve este tipo de metas, también existe una elevada tendencia a que ciertos aprendices se vean imbuidos en el *self-handicapping*.

Ahondando en esta cuestión, Lovejoy y Durik (2010) analizaron si la relación entre las metas académicas autoestablecidas por los estudiantes y el *self-handicapping* se veía influida por el tipo de meta (aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento, ausencia de meta) incentivada externamente por los investigadores. Sus resultados evidenciaron que en aquellos contextos que promovían una orientación a la evitación del rendimiento, los estudiantes más ego-orientados (ya sea ofensiva o defensivamente) se mostraban más proclives a adoptar comportamientos de *self-handicapping*. Por contra, solo los estudiantes altamente interesados en obtener un buen rendimiento se implicaban en estrategias de autoobstaculización cuando se les incentivaba extrínsecamente a ello. Además, Lovejoy y Durik observaron que, en este contexto, los estudiantes con intención de aproximarse al rendimiento se implicaban en formas autoinformadas de *self-handicapping*, si bien aquellos enfocados a no parecer

peores que los demás no adoptaban tácticas de autoobstaculización. Estos investigadores concluyeron que, en entornos de alta orientación al rendimiento, los estudiantes eminentemente motivados por sobresalir se inclinan por informar la existencia de un hándicap, pero no por implicarse activamente en él, porque podrían estar más interesados en aumentar sus sentimientos de competencia que de evitar parecer poco capaces. Esta segunda preocupación sí estaría presente en contextos que promueven la evitación del rendimiento, de ahí que los estudiantes con metas centradas en el yo fueran más propensos al *self-handicapping* activo.

Por lo que respecta a las metas de dominio, estos investigadores encontraron que aquellos estudiantes orientados a la evitación eran más propensos al *self-handicapping* reivindicado, con independencia del contexto (aproximación o evitación al dominio), al que se les estimulaba. Según Lovejoy y Durik, en estos estudiantes subyace también cierta preocupación por la competencia, de ahí su inclinación a adoptar tácticas autolimitadoras con independencia de la naturaleza del contexto de logro que afronten.

Ommundsen (2001), por su parte, concluyó que las metas de dominio actuarían como mediadoras entre la percepción de la capacidad como entidad modificable y la disminución en la tendencia a utilizar el *self-handicapping*. En efecto, como señala este autor, el desarrollo de un clima motivacional de orientación al dominio en el aula podría disminuir la tendencia de los estudiantes a considerar la capacidad como un atributo estable y totalmente independiente del esfuerzo, lo que, directa o indirectamente, reduciría su propensión al *self-handicapping*. Asimismo, es posible que los estudiantes orientados al dominio de las tareas no necesiten implicarse en comportamientos de *self-handicapping* dado que, como señala Riggs (1992), su preocupación no se centra en mejorar la imagen que los demás tienen de ellos, sino en el dominio y en el incremento de su competencia.

La relación entre un clima de aula que incentiva el rendimiento y la adopción de tácticas de *self-handicapping* también ha sido destacada por Miki y Yamauchi (2005). Concretamente, estos investigadores estudiaron, en una muestra de estudiantes japoneses de Educación Primaria, la relación entre metodología de enseñanza (aprendizaje *vs.* rendimiento), metas académicas (aprendizaje, rendimiento y evitación del trabajo), estrategias de aprendizaje

(procesamiento superficial *vs.* procesamiento profundo) y estrategias de protección de la valía (*self-handicapping*). Los resultados revelaron una correlación positiva entre la percepción de una metodología de enseñanza orientada a metas de rendimiento y la adopción de metas de evitación del trabajo, la cual se asocia a un procesamiento superficial de la información y a la utilización de estrategias de *self-handicapping*. Asimismo, encontraron que la utilización de una metodología de enseñanza orientada a metas de aprendizaje correlacionaba positivamente con la adopción de metas de dominio, hallándose esta asociada a un procesamiento profundo de la información, así como al rendimiento académico.

El ámbito del deporte tampoco es ajeno a la influencia que el clima motivacional ejerce sobre la adopción del *self-handicapping* (véase, por ejemplo, Coudevylle, Martin Ginis, Famose y Gernigon, 2009; Kuczka y Treasure, 2005; Standage et al., 2007). Por ejemplo, Kuczka y Treasure (2005) encontraron que, entre golfistas de élite, la utilización del *self-handicapping* reivindicado antes de un torneo correlacionaba negativamente con la percepción de un clima motivacional de orientación al dominio en el equipo. Es decir, los golfistas que percibían que el ambiente dentro de su equipo fomentaba el dominio (e.g., focalización en estándares autorreferidos de rendimiento) eran menos propensos a los *self-handicaps* que aquellos que consideraban que dicho ambiente propiciaba en menor grado este patrón. Por el contrario, la tendencia al *self-handicapping* reivindicado era más acusada entre aquellos golfistas que percibían un ambiente en el equipo que fomentaba el rendimiento (e.g., focalización en comparaciones sociales así como en el rendimiento de los demás) que entre aquellos jugadores que percibían en menor medida este clima motivacional.

Por su parte, Standage et al. (2007) observaron, en una clase de Educación Física, que los estudiantes informaban un mayor número de *self-handicaps* antes de afrontar una carrera de resistencia cuando se hallaban inmersos dentro de un clima de orientación al rendimiento que cuando se encontraban sumidos en un clima motivacional de orientación a la tarea. A tenor de estos resultados, los autores concluyeron que los estudiantes expuestos a un clima que fomenta el rendimiento adquieren una gran preocupación, bien por aparentar ser altamente capaces, bien por no parecer incapaces ante los demás.

Coudevylle et al. (2009) evidenciaron que la utilización de *self-handicaps* conductuales era más elevada cuando los atletas (tanto hombres como mujeres) se encontraban expuestos a un clima motivacional que fomentaba el rendimiento que cuando se hallaban sometidos a un clima propicio para el dominio. El mismo resultado (aunque no estadísticamente significativo) fue obtenido con respecto al *self-handicapping* reivindicado, pero solo en los hombres. Esto es, mientras las mujeres recurrían por igual a los *self-handicaps* informados cuando se encontraban expuestas tanto a un clima de rendimiento como a uno de dominio, los hombres optaban preferentemente por esta forma de *self-handicapping* cuando se hallaban sometidos a un clima de rendimiento. De acuerdo con estos autores, la mayor propensión a utilizar el *self-handicapping* en climas motivacionales que fomentan el rendimiento (i.e., contextos que favorecen la comparación social así como la evaluación pública) sugiere, en la línea de las aportaciones de autores como Schlenker et al. (2001) o C. R. Snyder (1990), que los *self-handicaps* son utilizados con el propósito de proporcionar a los observadores una explicación plausible y creíble sobre un potencial fracaso.

Elliot et al. (2006) diseñaron un experimento con el propósito de examinar el papel mediador del *self-handicapping* (activo y reivindicado) en la relación entre las metas de logro y el rendimiento en una actividad deportiva (concretamente en un ejercicio de regate de baloncesto). Los resultados revelaron que las metas de evitación del rendimiento llevaban a un peor rendimiento y evocaban niveles más altos de *self-handicapping* conductual y autorreportado que las metas de aproximación al rendimiento y las metas de dominio.

Ntoumanis et al. (2009) replicaron en una muestra de universitarios el experimento realizado por Elliot y colaboradores, introduciendo también la variable metas de evitación de la tarea. Ntoumanis et al. encontraron, en la misma senda que Elliot et al., que los estudiantes eran significativamente más proclives a implicarse en tácticas conductuales de *self-handicapping* (reducción del esfuerzo) en contextos de logro que promueven la evitación del rendimiento que en aquellos orientados a cualquiera de las dos condiciones de dominio. Estos investigadores concluyeron que cuando el estudiante se encuentra inmerso en ambientes que enfatizan la importancia de no parecer peor que los demás, puede utilizar estratégicamente la reducción del esfuerzo

para “guardar las apariencias”. En lo que respecta a la utilización de las formas reivindicadas de este mecanismo autoprotector (e.g., aducir falta de competencia), los hallazgos de Ntoumanis y otros, a diferencia de los de Elliot et al., no mostraron diferencias significativas entre los cuatro patrones de metas analizados. No obstante, sí observaron que las tendencias aproximativas (al rendimiento y a la tarea) se hallaban asociadas a una mayor evaluación de la competencia y, por consiguiente, a una menor propensión a implicarse en el *self-handicapping* autoinformado.

Otras variables determinantes del self-handicapping

Al margen de la autoestima o las metas académicas, trabajos como los de Midgley y cols. (Midgley et al., 1996; Midgley y Urdan, 1995, 2001; Urdan et al., 1998) han identificado otras variables del contexto académico como determinantes del *self-handicapping*. Entre estas variables se encontrarían la nota media del expediente (GPA) del estudiante, el bajo rendimiento, la percepción de baja competencia académica, la motivación extrínseca o la búsqueda de aprobación de los amigos que tienen una visión negativa sobre el rendimiento académico del individuo. En este sentido, los resultados obtenidos por Midgley y Urdan (1995) y Midgley et al. (1996) sugieren que aquellos estudiantes que no rinden bien en la escuela, o que se muestran inseguros respecto a su rendimiento futuro serían más proclives al *self-handicapping* que los buenos estudiantes, buscando atribuir sus fracasos a otras circunstancias ajenas a su capacidad. Dicho de otro modo, los estudiantes tenderían a utilizar en menor grado estas estrategias cuando sacan buenas notas o se perciben a sí mismos como competentes académicamente (Urdan et al., 1998).

Bajo esta inseguridad respecto a la propia capacidad parece esconderse el miedo al fracaso. En oposición a las personas con una alta necesidad de logro, las cuales prefieren afrontar tareas de dificultad moderada, aquellas con alto miedo al fracaso prefieren involucrarse únicamente en tareas muy fáciles o bien muy difíciles. Berglas y Jones (1978; véase también Ntoumanis, Taylor y Standage, 2010) sugirieron que era más probable que los individuos con alto miedo al fracaso recurrieran al *self-handicapping*. Trabajos más recientes refrendan este aserto. Así, De Castella, Byrne y Covington (2013) observaron una mayor propensión al *self-handicapping* entre aquellos estudiantes con

elevado miedo al fracaso y baja orientación al éxito. En esta misma línea, Elliot y Church (2003) encontraron que el miedo al fracaso predecía positivamente el *self-handicapping*, mientras la necesidad de logro lo hacía negativamente. En opinión de estos investigadores, esta falta de motivación por el logro se explicaría por la elevada predisposición de los *self-handicappers* a renunciar al éxito si con ello consiguen evitar las implicaciones personales que conllevaría el fracaso.

Urduy y Midgley (2001) consideran a este respecto que tanto el miedo al fracaso como el temor a aparentar ser menos capaces de lo que realmente son constituirían los principales motivos para que una persona se implique en la estrategia de *self-handicapping*. Esto sería así con independencia del nivel de autoestima del individuo. De esta manera, para las personas con baja autoestima, el fracaso equivaldría a obtener un pobre rendimiento en situaciones de logro, así como a hacerlo peor que los demás. Las personas con alta autoestima, sin embargo, no parecen estar preocupadas por rendir mal o peor que los demás. Este tipo de personas, por lo común, consideran que están por encima de la media e, incluso, que son excepcionales. Cuando se ven en la obligación de satisfacer estas autopercepciones, algunas de ellas pueden temer no alcanzar esos estándares. Para las personas con alta autoestima, por consiguiente, el fracaso equivaldría a no tener éxito, a no ser excepcionales, y el miedo a este tipo de fracaso les puede conducir al *self-handicapping*. Sin embargo, el papel del miedo al fracaso como determinante de esta estrategia autoprotectora es ciertamente controvertido, no en vano Harris et al. (1986) no encontraron evidencia de la relación entre ambas variables.

Un grupo de individuos típicamente caracterizado con alto miedo al fracaso son los perfeccionistas (Blankstein, Flett, Hewitt, y Eng, 1993; Flett, Blankstein, Hewitt y Koledin, 1992; Flett, Hewitt, Blankstein y Mosher, 1991; Hamachek, 1978). De hecho, la propuesta de los antecedentes del perfeccionismo es similar a la del *self-handicapping*.

Kearns, Forbes, Gardiner y Marshall (2008) plantean a través de un modelo que el perfeccionismo y el *self-handicapping* podrían estar relacionados. Ellos creen que el perfeccionismo es un rasgo que puede ocasionar comportamientos de *self-handicapping*. El perfeccionismo puede ser

una de las muchas cogniciones deformadas que tienen las personas. Estos pensamientos erróneos pueden manifestarse en el comportamiento de los individuos de muchas maneras, como por ejemplo mediante estrategias de *self-handicapping* (procrastinación, reducción de esfuerzo, sobrecarga de trabajo, ocupación completa...). De este modo, las diferentes cogniciones deformadas (e.g., perfeccionismo) pueden provocar múltiples resultados de comportamiento (entre ellos el *self-handicapping*). Aunque los comportamientos tienen pensamientos asociados (por ejemplo, “*haré esto mañana*” o “*estoy tan ocupado que es difícil encontrar tiempo para hacer esto*”), en realidad, los pensamientos de nivel central, más profundos, son en última instancia responsables de dichos comportamientos.

Ahora bien, estos autores no sugieren que el perfeccionismo siempre resulte en comportamientos de *self-handicapping*, o que los comportamientos de *self-handicapping* sean siempre consecuencia del perfeccionismo, sino que han observado que frecuentemente ambos van de la mano. Por lo tanto, su modelo puede ser útil para integrar los dos constructos.

Según Kearns, Forbes, et al. (2008), una forma útil para comprender su modelo es imaginar un iceberg (véase figura 18). De un iceberg sobresale del agua solo una pequeña parte de su volumen total, el resto está oculto bajo la misma. Consideremos, por ejemplo, a un estudiante universitario. Este podría ser un procrastinador y, por tanto, posponer la preparación de un examen al pensar: “*estoy un poco cansado; mañana habrá un momento mejor para hacer esto*” (p. 30). Subyacente a esta conducta se encontraría un conjunto de cogniciones erróneas que son la verdadera causa de su procrastinación. En el caso de este estudiante, dichas distorsiones cognitivas podrían ser de índole perfeccionista. Así, en realidad, nuestro estudiante podría creer que lo que hace no será lo suficientemente bueno, mostrarse reacio a implicarse en algo que considera que no va a satisfacer a sus altos estándares personales y, como consecuencia, adoptar comportamientos de procrastinación.



Figura 18. Un ejemplo de los comportamientos visibles y sus cogniciones subyacentes. Adaptado de "When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping", por H. Kearns, A. Forbes, et al., 2008, *Australian Educational Researcher*, 35(3), p. 30. Copyright 2008 por Australian Association for Research in Education (AARE).

Otra variable que ha sido estudiada en relación con el *self-handicapping* son las estrategias de afrontamiento centradas en el problema y en la emoción descritas por Lazarus y Folkman (1984). A este respecto, Zuckerman et al. (1998), en un estudio longitudinal llevado a cabo en una universidad norteamericana, encontraron que los estudiantes que puntuaban alto en las estrategias de *self-handicapping* también obtenían altas puntuaciones en el uso de las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción (negación, desimplicación). En concreto, la rumiación, caracterizada como la tendencia de un individuo a darle muchas vueltas a un problema particular, constituía el predictor más fuerte del *self-handicapping*. En opinión de los autores, esta forma de afrontar los problemas evade al individuo de la realidad para centrarse en recrear mentalmente la ilusión de un escenario mejor en relación a uno mismo, lo que es también característico del *self-handicapping*. Por el contrario, en este trabajo las estrategias de *self-handicapping* no se hallaban relacionadas con ninguna estrategia de afrontamiento centrada en el problema.

También la ansiedad es, no solo una variable utilizada por algunos *self-handicappers* para justificar un bajo rendimiento o un fracaso, sino también un potente determinante de esta estrategia autoprotectora en situaciones de evaluación (Harris et al., 1986) o de competición deportiva (Prapavessis y Grove, 1994; Ryska, Yin y Cooley, 1998).

En una línea similar, Uysal y Knee (2012) sostienen que el *self-handicapping* podría encontrarse auspiciado por un déficit de autocontrol. En otras palabras, esta estrategia autoprotectora sería el resultado de un fracaso en la capacidad de autorregulación del individuo. Efectivamente, estos investigadores advirtieron un patrón común entre los *self-handicappers* (rasgo, autoinformados y conductuales): su ineficacia a la hora de eludir la gratificación momentánea que reporta el hándicap (i.e., proteger o incrementar la autoestima) considerando sus costes a largo plazo (e.g., bajo rendimiento).

Evidentemente, cualquier persona puede verse tentada de abandonar una tarea de logro e implicarse en actividades mucho más placenteras (por ejemplo, ir a tomar un refresco con los amigos en vez de estudiar). Sin embargo, según Uysal y Knee, lo que diferenciaría a los *self-handicappers* de las demás personas es su incapacidad para resistir estas distracciones y adoptar alguna medida alternativa más adaptativa a largo plazo (ir a estudiar a una biblioteca en vez de hacerlo en casa, desconectar el teléfono, etc.).

Es más, los autores de esta investigación plantean la posibilidad de que esa ineptitud autorregulatoria, reflejada en la implicación en actividades atractivas a corto plazo pero perjudiciales a la larga, no constituya inicialmente una estrategia de *self-handicapping*. Sin embargo, estos individuos irían paulatinamente escudándose en dichas acciones para justificar su bajo rendimiento, convirtiéndose así en *self-handicappers* crónicos. Quizás, esta dificultad para autorregularse influya en la percepción de baja autodeterminación, que ha sido vinculada al *self-handicapping* (Knee y Zuckerman, 1998).

Asimismo, a tenor de un reciente trabajo efectuado por Yang y Mao (2009) con estudiantes universitarios, el *self-handicapping* parece correlacionar negativamente con la inteligencia emocional. Asimismo, estos autores observaron que esta correlación se halla mediada por los rasgos de personalidad. En concreto, el *self-handicapping* está asociado negativamente con las dimensiones del NEO-FFI agradabilidad, conciencia, extroversión y apertura a la experiencia; y positivamente con el neuroticismo, siendo este el mayor predictor de la citada estrategia.

Investigaciones como la de Ross et al. (2002) o la de Bobo, Whitaker y Strunk (2013) concluyen también que los rasgos de personalidad, en concreto

el neuroticismo (positivamente) y la conciencia (negativamente) constituyen predictores significativos del *self-handicapping*. Tal es la importancia que estos trabajos otorgan a los rasgos de personalidad como determinantes de las tácticas de autoobstaculización que Bobo et al. (2013) cifran en el 25% el porcentaje de varianza explicada por estos factores. La estabilidad de este vínculo, asimismo, se ha visto refrendada por los análisis de regresión de validación cruzada realizados con una muestra longitudinal.

Otro rasgo de la personalidad que ha sido señalado como determinante del *self-handicapping* es la personalidad Tipo A. En 1980, Weidner, replicando el pionero trabajo de E. Jones y Berglas (1978) con fármacos supuestamente facilitadores (*Actavil*) e inhibidores (*Pandocrin*) del rendimiento, observó que los individuos Tipo A, en contraste con los sujetos con personalidad Tipo B, tendían a seleccionar en mayor medida el fármaco *Pandocrin* como vía para justificar un posible fracaso ulterior. Sin embargo, Harris et al. (1986) no hallaron relación entre la personalidad Tipo A o Tipo B y la propensión a recurrir al *self-handicapping*.

Inciendo en los determinantes biológicos del *self-handicapping*, Takeuchi et al. (2013) han sugerido recientemente que esta estrategia podría tener un origen neurológico. Así, estos investigadores observaron en los *self-handicappers* crónicos un patrón común en virtud del cual estos individuos tendrían aumentado el volumen de materia gris en la corteza cingulada anterior subgenual. Esto provocaría un funcionamiento inmaduro de esta región cortical y, consecuentemente, una gran fragilidad emocional que se traduciría en una imperiosa necesidad de autoprotegerse en vez de afrontar las tareas directamente.

Independientemente de que estos factores biológicos predispongan o no a ciertos individuos al *self-handicapping*, lo cierto es que a lo largo de su trayectoria universitaria los estudiantes se ven sometidos a numerosas presiones y sobrecargas académicas (Garcés, 1995). Dichas exigencias pueden propiciar que algunos de ellos lleguen a experimentar tal grado de estrés que sientan que física y psíquicamente no dan más de sí, duden de sus propias competencias como estudiantes y desarrollen una actitud cínica y de total desinterés hacia el estudio (Gil-Monte, 2002). Estas tres manifestaciones caracterizan al *burnout* académico.

La publicación del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS)* (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002) ha hecho posible el estudio del *burnout* en muestras de estudiantes, al adaptar sus dimensiones al contexto académico. De este modo, ha podido evidenciarse empíricamente que los estudiantes universitarios también se “queman”, mostrando niveles significativos de agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional respecto a sus actividades académicas (Gold y Michael, 1985; I. M. Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Lopes da Silva, 2002; I. M. Martínez y Salanova, 2003; Meier y Schmeck, 1985; Nowack, Gibbons, y Hanson, 1985; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Salanova et al., 2002; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002).

En esta dirección, Akin (2012) administró a 309 estudiantes universitarios el *Self-handicapping Scale* y el *Maslach Burnout Inventory*. De acuerdo con los resultados de esta investigación, el *self-handicapping* está positivamente relacionado con los tres síntomas característicos del *burnout* o síndrome de estar quemado: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

Algunos estudios, asimismo, han señalado que variables individuales como la edad o la etnia de procedencia pueden incidir en la adopción del *self-handicapping*. Por ejemplo, Urdan y Midgley (2001) postulan que la adolescencia temprana constituye la etapa del ciclo vital propicia para comenzar a utilizar esta estrategia, entre otras razones porque es en ese momento cuando comienza a hacerse evidente la auto-concienciación, así como la preocupación relativa a cómo les ven los demás. A su vez, como apunta Ommundsen (2001), normalmente es en la adolescencia temprana cuando el individuo comienza a comprender que la realización exitosa de una tarea sin apenas esfuerzo sería indicativo de una elevada capacidad, mientras que hacerlo mal invirtiendo un gran esfuerzo implicaría lo contrario. Otros trabajos (e.g., Kimble et al., 1998) han evidenciado también la mayor propensión al *self-handicapping* entre estudiantes de cursos más altos, en comparación con los estudiantes de primeros cursos. Por lo que respecta a la variable etnia, Midgley et al. (1996) observaron que las metas de rendimiento se erigían en determinantes más potentes del *self-handicapping* en estudiantes afroamericanos que en euroamericanos.

En su tesis doctoral, A. J. Martin (1998) trató de analizar, precisamente, el rol que jugaba la cultura en la vida académica de los estudiantes. Con objeto de profundizar en esta cuestión entrevistó (entre otros muchos) a Dominique, una estudiante universitaria de Oriente Medio que utilizaba la estrategia de *self-handicapping*. *“Dominique, quien antes había completado un año de un título de Ciencias -que no disfrutó en absoluto-, informó que se matriculó en Ciencias porque sus padres creían que era una carrera de mayor rango que la enseñanza, y sentía que esta preocupación por el estatus tenía un origen cultural. Es importante destacar que Dominique sentía sobre ella una gran presión por rendir bien y cuando se le preguntó por cómo vería su cultura un bajo rendimiento respondió: <es terrible si alguien suspende asignaturas en la universidad. Suspender quiere decir que eres un perdedor. Sentí mucha presión por entrar en la universidad, sobre todo cultural. Y ahora que voy [a la universidad] estoy muy de acuerdo con otras personas [de Oriente Medio]... Llegar a la universidad supone más presión que cualquier otra cosa (...) yo pensaba que era una cuestión de vida o muerte. Una vez que estás dentro, tienes que seguir teniendo éxito>”* (p. 296).

Los estilos parentales también parecen influir en la adopción de estrategias autoprotectoras. En este sentido, Boon (2007) encontró, en una muestra de estudiantes australianos de entre 8 y 10 años, que la percepción de un estilo parental negligente se hallaba asociado a una alta utilización del *self-handicapping*, una baja autoeficacia, un escaso uso de metas de aprendizaje y un pobre rendimiento académico. Por el contrario, un estilo parental autoritario actuaría como un factor protector del *self-handicapping* e incrementaría la autoeficacia, la adopción de metas de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Una buena recapitulación de cómo las variables personales y del entorno familiar interactúan dando lugar a la aparición de patrones conductuales de evitación del fracaso (entre ellos las estrategias de *self-handicapping*) nos la ofrece Thompson (2004a).

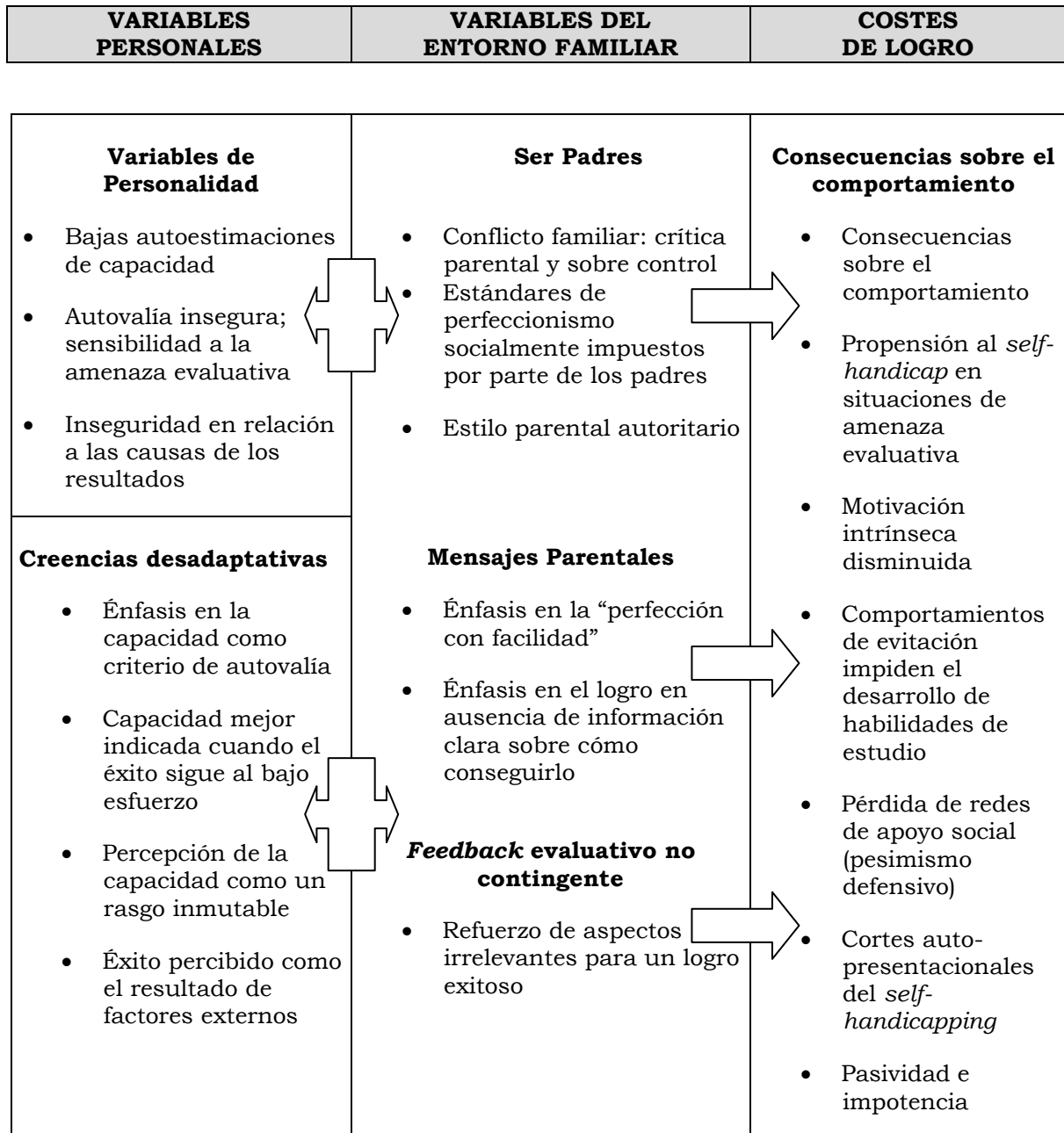


Figura 19. Relaciones entre variables del entorno familiar, personalidad y patrones conductuales de evitación del fracaso. Adaptado de "Failure-avoidance: Parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction", por T. Thompson, 2004a, *Learning and Instruction*, 14(1), p. 5. Copyright 2003 por Elsevier.

En efecto, tal y como se puede observar en la figura 19, el *self-handicapping* estaría condicionado por la influencia de variables personales tales como: características de la personalidad (bajas autoestimaciones de capacidad, autovalía insegura, inseguridad relativa a las causas de los resultados) y creencias desadaptativas (énfasis en la capacidad como criterio de autovalía, capacidad mejor indicada cuando el éxito sigue al bajo esfuerzo,

percepción de la capacidad como un rasgo inmutable, éxito percibido como el resultado de factores externos); y variables del entorno familiar, como por ejemplo: ser padres (conflicto familiar, estándares de perfeccionismo socialmente impuestos por parte de los padres, estilo parental autoritario), mensajes parentales (énfasis en la “perfección con facilidad”, así como en el logro en ausencia de información clara sobre cómo conseguirlo); y *feedback* evaluativo no contingente (refuerzo de aspectos irrelevantes para un logro exitoso).

2.5. Diferencias de género en el *self-handicapping*

Uno de los hallazgos más consistentes en la literatura sobre el *self-handicapping* es que los hombres y las mujeres se diferencian en la adopción de esta estrategia (Rhodewalt y Tragakis, 2002; para excepciones véase Elliot et al., 2006; Leondari y Gonida, 2007).

Son numerosas las investigaciones que han demostrado que los hombres recurren en mayor medida a la estrategia de *self-handicapping* que las mujeres (Dietrich, 1995; Harris y Snyder, 1986; Hirt, McCrea y Boris, 2003; Hobden y Pliner, 1995; Kimble y Hirt, 2005; Kimble et al., 1998; Midgley y Urdan, 1995; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt y Davison, 1986; Shepperd y Arkin, 1989; L. S. Smith et al., 2002; C. R. Snyder, Ford y Hunt, 1985; C. R. Snyder, Smith, et al., 1985; Urdan et al., 1998; Zabihollahi, Yazdani y Lavasani, 2013; Zuckerman y Tsai, 2005). Es más, los investigadores que en sus estudios han recogido una muestra de mujeres significativamente más grande que de hombres se han encontrado con resultados similares (Ferrari y Tice, 2000; A. J. Martin et al., 2001b; Tice, 1991; Zuckerman et al., 1998).

Sin embargo, autores como Rhodewalt y Tragakis (2002) creen que es erróneo extraer la conclusión de que los hombres realizan *self-handicapping* y las mujeres no. De hecho, en un estudio anterior, Rhodewalt (1990) halló que las diferencias de género más consistentes se encontraban en el *self-handicapping* conductual. En concreto, las mujeres no recurrían al *self-handicapping* conductual (por ejemplo, consumo de fármacos o alcohol, retirada del esfuerzo), mientras que los hombres sí lo hacían. Parece que las mujeres utilizan más el *self-handicapping* reivindicado (Baumgardner et al., 1985; DeGree y Snyder, 1985; Feick y Rhodewalt, 1997; Gibbons y Gaeddert, 1984; Harris et al., 1986; Hirt et al., 1991; McCrea, Hirt, Hendrix, Milner y

Steele, 2008; Rhodewalt y Fairfield, 1991; T. W. Smith et al., 1982; T. W. Smith et al., 1983; Warner y Moore, 2004): por ejemplo, verbalizar ansiedad ante los exámenes, enfermedad, estrés, falta de sueño, sucesos vitales traumáticos. En este sentido, muchos estudios relacionados con el *self-handicapping* conductual han incluido únicamente a participantes masculinos (e.g., Kolditz y Arkin, 1982; Rhodewalt et al., 1984).

La gran mayoría de los estudios que han comparado directamente al *self-handicapping* conductual entre hombres y mujeres (Berglas y Jones, 1978; Harris y Snyder, 1986; Hirt et al., 1991, Hirt, McCrea y Kimble, 2000; McCrea y Hirt, 2001; McCrea, Hirt y Milner, 2008; Kimble y Hirt, 2005; Kimble et al., 1998; Rhodewalt y Davison, 1986; Tucker et al., 1981) han revelado que solo los hombres recurren al *self-handicapping* conductual (para excepciones, véase Ferrari, 1991a, 1991b; Ferrari y Tice, 2000; K. E. Snyder et al., 2014; Strube y Roemmele, 1985; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1990). Del mismo modo, casi todos los investigadores que estudian el *self-handicapping* reivindicado han encontrado que es utilizado tanto por los hombres como por las mujeres (Arkin y Oleson, 1998; Hendrix y Hirt, 2009; Hirt et al., 1991; Koch, Hirt y McCrea, 2003). De hecho, los hombres tienden a puntuar alto en la subescala de *self-handicapping* conductual, mientras que las mujeres suelen puntuar alto en la subescala de *self-handicapping* reivindicado (McCrea, Hirt, Hendrix et al., 2008; McCrea, Hirt, Milner y Steele, 2006).

Hirt et al. (1991) demostraron el valor de esta distinción ilustrando diferencias de género en el uso de las diferentes formas de hándicaps. Así, mientras que tanto hombres como mujeres participaban en el *self-handicapping* informado, únicamente los hombres lo hacían en los comportamientos de *self-handicapping*. Sin embargo, Hirt et al. observaron que no todos los varones se implicaban en el *self-handicapping* activo, sino solo aquellos con elevado *self-handicapping* rasgo. Otros estudios (véase Rhodewalt y Hill, 1995; Strube, 1986), en cambio, sugieren que los hombres utilizan los hándicaps reivindicados en mayor medida que las mujeres.

Asimismo, el *self-handicapping* se erige para las mujeres en una estrategia utilizada de forma específica, no como un recurso del que se valgan generalmente. Por ejemplo, una mujer con ansiedad puede explicitar dicho estado emocional a modo de hándicap; o una hipocondríaca puede aducir sus

síntomas físicos, pero únicamente recurren a la estrategia en esos contextos. Rhodewalt (1990) concluye que, en conjunto, estos resultados podrían sugerir que, cuando las mujeres son *self-handicappers*, lo son porque han llegado a aprender de los beneficios de esta estrategia derivados de una conducta inicialmente llevada a cabo por otros motivos.

McCrea, Hirt y Milner (2008) creen que, aunque en el pasado se han esbozado diversas propuestas alternativas para explicar las sólidas diferencias de género en la estrategia de *self-handicapping*, hasta la fecha ha habido escasos intentos directos de explorar estas posibilidades, y los estudios efectuados hasta el momento solo han servido para descartar posibles explicaciones, en lugar de aportar evidencias sobre cualquier elucidación particular. Dónde se localizaría el origen de tales diferencias es, por tanto, una cuestión que permanece aún hoy sin clarificar (Arkin y Oleson, 1998; Rhodewalt, 1990).

Las primeras tentativas en la explicación de las diferencias de género a la hora de implicarse en tácticas de *self-handicapping* incidían en la forma en que mujeres y hombres valoran el éxito. Así, se ha contemplado la posibilidad de que las mujeres puedan sentirse menos amenazadas por el fracaso en la tarea (Harris et al., 1986; Hirt, McCrea y Kimble, 2000; Kimble y Hirt, 2005; C. R. Snyder, Ford, et al., 1985). Por ejemplo, para C. R. Snyder, Ford, et al. (1985), las diferencias de género en la utilización del *self-handicapping* se explicarían por la mayor sensibilidad de los varones hacia las implicaciones negativas que conlleva el fracaso. También se ha hipotetizado que las mujeres pueden no ser tan proclives al *self-handicapping* como los varones cuando se les pide que muestren públicamente una capacidad deseada (Rhodewalt, 1990). Es decir, podría aventurarse la posibilidad de que los varones se encuentren más predispuestos que las mujeres a correr riesgos con tal de salvaguardar su percepción de competencia, lo que les haría embarcarse en formas más activas de autosabotaje. Si esto fuese cierto, de acuerdo con Hirt et al. (1991) las mujeres podrían optar por no participar en el *self-handicapping* conductual a menos que la amenaza al autoconcepto y/o a su imagen pública se viese acrecentada. A este respecto, Thompson y Richardson (2001) comprobaron que, cuando la amenaza evaluativa es elevada y existe un historial previo de fracaso que socava las expectativas de rendir

satisfactoriamente, las mujeres también se implican en formas de *self-handicapping* conductual tales como la reducción del esfuerzo.

Hirt, McCrea y Kimble (2000) pusieron a prueba esta explicación sometiendo a los participantes a una condición de autoenfoco público (i.e., se informó a los sujetos de que serían observados mientras eran evaluados) y midiendo la cantidad de esfuerzo dedicado a practicar antes de realizar una prueba de inteligencia. El autoenfoco público incrementó la preocupación evaluativa y la incertidumbre más en los hombres que en las mujeres. Asimismo, la alta preocupación bajo la condición de autoenfoco público propició el comportamiento de *self-handicapping* en los hombres (i.e., practicar menos antes de la prueba de inteligencia para prevenir un potencial fracaso), pero no en las mujeres, quienes optaron por intentar obtener un buen resultado (i.e., practicar antes de la prueba) a pesar de la amenaza evaluativa. En 2005, Kimble y Hirt obtuvieron idénticos resultados. Lo realmente novedoso fue que la propensión al *self-handicapping* se acentuaba en todos los participantes varones, con independencia de su grado de *self-handicapping* rasgo, lo que –en opinión de los autores– sugiere la existencia de una tendencia generalizada al *self-handicap* conductual en el género masculino cuando la amenaza evaluativa es elevada.

Por otra parte, Koch et al. (2003) encontraron que el aumento de autoenfoco público daba lugar a un incremento de *self-handicapping* reivindicado tanto en los hombres como en las mujeres. Esto parece indicar que es el tipo de hándicap, y no el nivel de amenaza o la presencia de escrutinio público, lo que subyace a esta diferencia de género.

Una segunda posible explicación a las diferencias de género encontradas se basa en que los hombres tienden a manifestar una mayor autoestima que las mujeres (Feingold, 1994; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). Quizás, las personas que tienen autoestima alta son más propensas a implicarse en el *self-handicapping* conductual debido a que tienen más que perder en situaciones de logro. No obstante, el aumento en la utilización de *self-handicapping* se ha hallado tanto entre los individuos de alta autoestima (McCrea y Flamm, 2007; McCrea y Hirt, 2001; Tice, 1991), como entre los de baja autoestima (Strube y Roemmele, 1985; Tice, 1991). Por ejemplo, Warner y Moore (2004) encontraron una relación negativa entre *self-handicapping* y

autoestima en las mujeres, pero no en los hombres. Sin embargo, observaron que la autoestima, por sí sola, no constituía un predictor significativo de esta estrategia autoprotectora.

Parece que en los hombres el empleo del *self-handicapping* viene determinado por el afán de manifestar autoconcepciones deseadas aunque inestables (Rhodewalt, 1990). En cambio, en las mujeres ni el *feedback* no contingente de éxito (Berglas y Jones, 1978; Rhodewalt y Davison, 1986), ni la inseguridad en relación al *self* (Harris y Snyder, 1986) parecen propiciar el *self-handicapping*. De acuerdo con Rhodewalt (1990), únicamente la ansiedad disposicional, que suele asociarse a niveles crónicos de inseguridad sobre la capacidad propia, se ha encontrado relacionada con la utilización del *self-handicapping* en las mujeres. Y cuando estas recurren a dicha estrategia, lo hacen de forma reportada (e.g., ansiedad, experiencias vitales traumáticas), más que de forma conductual.

Efectivamente, existe evidencia de que el *self-handicapping* se incrementa cuando la autoestima es inestable. Por ejemplo, Harris y Snyder (1986) encontraron que los hombres con autoestima altamente inestable eran más proclives al *self-handicapping* conductual (i.e., retirada de esfuerzo) que las mujeres con autoestima altamente inestable y que los hombres y mujeres con autoestima estable. Dentro del ámbito académico, se ha observado que los varones, en comparación con las mujeres, tienden a adoptar comportamientos de *self-handicapping* en materias vinculadas al ámbito del lenguaje (Schwinger, 2013), lo que podría deberse al hecho de que el autoconcepto verbal se encuentra más consolidado en ellas que en ellos (Marsh, 1992). Con todo, algunos estudios concluyen que la influencia de la autoestima no parece afectar a la diferencia de género (McCrea y Flamm, 2007; McCrea y Hirt, 2001; Strube y Roemmle, 1985).

La tercera hipótesis de trabajo sostiene que estas diferencias podrían residir en la importancia otorgada al ámbito de actuación (c.f., Dietrich, 1995). En este sentido, se ha argumentado que la gran mayoría de estudios sobre *self-handicapping* han sido desarrollados en el dominio académico, ámbito que sería más valorado por los varones. De acuerdo con ello, las mujeres no adoptarían comportamientos autoobstaculizadores en un ámbito tan estereotípicamente masculino como el académico (Swim y Sanna, 1996),

debido a que conceden una menor importancia al rendimiento en este contexto. Por consiguiente, este planteamiento defiende la importancia de considerar el ámbito de actuación, y predice que las mujeres serían más propensas a realizar *self-handicapping* conductual en otro dominio en el que esperan destacar.

En consonancia con esta perspectiva, autores como Riggs (1992) plantean que las diferencias entre hombres y mujeres podrían deberse a factores como, por ejemplo, el contexto de actuación y/o el tipo de estrategia disponible. Así, los hombres podrían realizar más *self-handicapping* en contextos de trabajo, mientras que las mujeres podrían adoptarlo en mayor medida en contextos sociales (C. R. Snyder y Smith, 1982). En efecto, se ha sugerido que los hombres estarían más motivados para utilizar el *self-handicapping* en tareas evaluativas de índole intelectual (Berglas y Jones, 1978; Harris y Snyder, 1986; Tucker et al., 1981), habida cuenta de su mayor ego-implicación en las mismas. Por su parte, las mujeres se sentirían más ego-implicadas en tareas de evaluación de corte social, por lo que recurrirían preferentemente al *self-handicapping* en este tipo de situaciones (Harris et al., 1986): *“la necesidad de poseer una elevada capacidad es especialmente ego-relevante para los hombres...”* mientras que *“... para las mujeres, la autoestima se encuentra bastante asociada a la conexión o la interdependencia con otras personas”* (Josephs, Markus y Tafarodi, 1992, p. 399).

Pese a todo, las investigaciones que examinan el *self-handicapping* han encontrado que hombres y mujeres se implican por igual en la utilización del *self-handicapping* en el plano social (Hirt, 1993; Kimble et al., 1990) e, incluso, que los hombres recurren en mayor medida que las mujeres a esta estrategia con independencia del ámbito (intelectual o social) considerado (Dietrich, 1995; Kimble, Hirt y Huprich, 1994). A su vez, existen evidencias de que las mujeres también utilizan los hándicaps reivindicados en el ámbito académico (Hirt et al., 1991; Koch et al., 2003; Rhodewalt, 1990; Warner y Moore, 2004). Es más, Midgley y Urdan (1995) encontraron que la GPA constituía un predictor negativo del *self-handicapping* más fuerte en las mujeres que en los hombres. De este modo, y de acuerdo con McCrea, Hirt y Milner (2008), parece poco probable que las diferencias de género se limiten al ámbito académico, aunque se requiere más investigación para descartar definitivamente esta interpretación.

Otras plausibles explicaciones planteadas en la literatura para dar cuenta de estas diferencias de género han sido: la mayor sensibilidad exhibida por los hombres en contextos competitivos (Burke, 1989; Kimble y Bryant, 2002); las divergencias entre ambos sexos en cuanto a la forma de concebir la capacidad: como entidad fija, en los hombres, o mejorable, en las mujeres (Rhodewalt, 1994); o sus diferencias a la hora de hacer frente al estrés. En este sentido, de acuerdo con Warner y Moore (2004), la rumiación (i.e., preocupación activa y persistente sobre los problemas, manteniéndolos permanentemente en la mente) constituiría el predictor más potente de *self-handicapping* en los hombres. En las mujeres, en cambio, el predictor más fuerte de *self-handicapping* sería la ausencia de estrategias activas de afrontamiento, seguido de otros factores como la desimplicación conductual ante el estrés o la búsqueda de ayuda instrumental para afrontar los problemas. L. S. Smith et al. (2002), sin embargo, discrepan de este planteamiento. Para estos investigadores, las mujeres tienden a experimentar mayores niveles de ansiedad y estrés que los hombres. Sin embargo, suelen responder a la amenaza con comportamientos de aproximación. Los varones, en cambio, optan preferentemente por el *self-handicapping* como vía para mitigar su estrés y ansiedad, táctica que, por lo común, se lleva a cabo a través de la adopción de comportamientos de índole evitativa.

Respecto a la hipótesis que da cuenta de la forma en que hombres y mujeres conciben la capacidad propia (atributo inmutable *vs.* cualidad maleable con esfuerzo e implicación), K. E. Snyder et al. (2014) determinaron que las mujeres, en la misma medida que los hombres, pueden implicarse también en formas activas de *self-handicapping* (en este caso, atenuar la intensidad de la luz de una lámpara antes de completar un test, pese a que se les había advertido previamente que una baja intensidad de luz dificulta sobremanera el rendimiento) tras recibir un *feedback* de fracaso en un ejercicio previo, si se les induce a pensar que la capacidad es inmodificable. Sin embargo, de acuerdo con los resultados de este estudio, ambos sexos parecen discrepar significativamente a la hora de utilizar formas reivindicadas de autoobstaculización (i.e., a los participantes se les entregó una lista de 14 factores -ente los que figuraban la ansiedad o la fatiga- con objeto de que señalaran en qué medida dichos factores podían interferir en su rendimiento en una tarea posterior). Así, las mujeres recurrían a este tipo de hándicaps tras

proporcionárseles un *feedback* negativo respecto a su rendimiento en una tarea anterior, pero solo cuando se les hacía creer que la capacidad individual es inmodificable. Esto es, cuando se les había incitado a estimar que la capacidad propia se puede mejorar y desarrollar, las mujeres disminuían de forma significativa su propensión al *self-handicapping* reivindicado, aun habiendo sido objeto previamente de *feedback* de fracaso. Por el contrario, los hombres, independientemente de que se les hubiese inducido previamente a considerar la capacidad como un atributo inalterable o modificable, se implicaban en gran medida en el *self-handicapping* autoinformado tras haber recibido anteriormente un *feedback* de fracaso.

Estos hallazgos llevaron a K. E. Snyder y colaboradores a considerar que la creencia de que la capacidad propia resulta un rasgo imperturbable precipita la implicación de las mujeres en formas activas y reivindicadas de *self-handicapping* cuando se ven amenazadas por un fracaso previo. En cambio, en el hombre, esta amenaza parece constituir per se un factor precipitante del *self-handicapping*, independientemente de la teoría implícita que sostengan acerca de la competencia personal.

Algunos teóricos apuntan a los estilos atribucionales como responsables de las diferencias de género en *self-handicapping*. En su experimento ya clásico, Berglas y Jones (1978) encontraron que eran los hombres que recibían *feedback* no contingente de éxito, y no las mujeres, quienes seleccionaban la droga que, supuestamente, inhibía el rendimiento. Los autores observaron que estos hombres tendían, en mayor medida que las mujeres, a realizar atribuciones a la capacidad y, en consecuencia, estaban más preocupados ante la posibilidad de fracasar.

En 1986, a partir de los resultados de un meta-análisis efectuado en relación a este tópico, Whitley, McHugh y Frieze, concluyeron que: “*en lo que concierne al éxito, los hombres realizan atribuciones a la capacidad más fuertes que las mujeres, mientras que estas las hacen a la suerte. Ante el fracaso, los hombres hacen atribuciones más fuertes a la capacidad y al esfuerzo, y las mujeres a la tarea y a la suerte*” (p. 110). Por ejemplo, Deaux y Emsmiller (1974) analizaron las atribuciones realizadas por hombres y mujeres a los resultados obtenidos en tareas estereotípicamente femeninas y masculinas. Los varones eran más proclives que las mujeres a atribuir el éxito a sus

habilidades, con independencia de la tarea realizada. En la misma línea, Shepperd y Arkin (1989) señalan que las mujeres, a diferencia de los hombres, no suelen atribuir sus resultados a la capacidad; por consiguiente, su necesidad de protegerse del fracaso por medio de atribuciones a la capacidad es menor que en los varones.

De acuerdo con Meyer (2000), este patrón atribucional podría explicar por qué, cuando se les indicaba que la procrastinación ayudaría al rendimiento, las mujeres demoraban la realización de una prueba de inteligencia después de recibir *feedback* no contingente de fracaso en un test realizado previamente. Por el contrario, los hombres tendían a utilizar en mayor grado la procrastinación como *self-handicapping* tras proporcionárseles *feedback* no contingente de éxito. De esta manera, los hombres verían reforzada su autoestima en caso de éxito, al atribuirlo a su capacidad. Por su parte, las mujeres protegerían su valía personal ante un hipotético fracaso, al no vincularlo a su falta de capacidad. Meyer apunta la posibilidad de que las mujeres no obtengan ningún beneficio atribucional del *feedback* no contingente de éxito debido a lo que Horner (1972) denominó “miedo al éxito”. Este fenómeno describiría la expectativa del individuo en relación a la necesidad de mantener el éxito de forma continuada (Burka y Yuen, 1983; Rorer, 1983).

Si bien es extensa la investigación que vincula las diferencias de género en el *self-handicapping* al proceso atribucional, la cuestión relativa a la forma en que hombres y mujeres *self-handicappers* justifican sus éxitos y fracasos es ciertamente controvertida. Así, en oposición a los asertos expuestos con anterioridad, Warner y Moore (2004) encontraron que las atribuciones a la suerte y a la capacidad constituían un predictor significativo del *self-handicapping* en hombres y mujeres, respectivamente. Así, la atribución de los resultados a factores que escapan a su control tales como la suerte permitiría a los varones *self-handicappers* protegerse ante cualquier injerencia a su capacidad. Por su parte, las mujeres *self-handicappers* podrían considerar que sus resultados, ya sean de éxito o de fracaso, reflejarán su capacidad. En consonancia con esta perspectiva, Rhodewalt y Hill (1995) hallaron que los hombres *self-handicappers* atribuían sus fracasos a factores externos, inestables y específicos. Por su parte, las mujeres que recurrían a esta estrategia imputaban sus fracasos a factores internos, estables y globales.

En virtud de este esquema atribucional, los hombres se beneficiarían del *self-handicapping* en la medida en que esta estrategia les posibilite externalizar un posible fracaso (Dietrich, 1995).

Otros trabajos han corroborado la tendencia de las mujeres a internalizar los *feedback* de fracaso, pero han evidenciado también la propensión a internalizar los éxitos por parte de los hombres (Deaux, 1976; Hackett y Campbell, 1987; Rhodewalt y Davison, 1986; Rhodewalt et al., 1984). Por ejemplo, Rhodewalt y Davison (1986) evidenciaron que, cuando se les proporcionaba *feedback* de éxito no contingente en relación a su rendimiento en una tarea, los hombres tendían a realizar atribuciones más extremas al esfuerzo que las mujeres.

Asimismo, investigaciones como las de Dweck, Davidson, Nelson y Enna (1978) o Swim y Sanna (1996) han demostrado que es más probable que los profesores atribuyan el fracaso de las mujeres a la falta de capacidad, mientras que el de los hombres suelen atribuirlo a la falta de esfuerzo. De acuerdo con este planteamiento, algunos autores (Hirt et al., 1991; McCrea y Hirt, 2001; Rhodewalt y Fairfield, 1991; Rhodewalt et al., 1984) sugieren que los hombres son capaces de disminuir su esfuerzo en una tarea cuando dudan de sus posibilidades para realizarla con éxito, y al mismo tiempo conservar una percepción positiva acerca de su capacidad. Las mujeres, por el contrario, atribuirían sus fracasos a la falta de capacidad independientemente de la cantidad de esfuerzo invertido, por lo que el decremento deliberado de este no constituiría una excusa útil (Hirt et al., 1991). Por tanto, tal vez las mujeres no hacen uso de hándicaps conductuales porque creen que los observadores atribuirán sus fracasos a la falta de capacidad más que a la falta de esfuerzo.

Por ejemplo, Warner y Moore (2004) encontraron evidencias de que los hombres *self-handicappers* reducían el número de horas de estudio como excusa para justificar un posible fracaso. Por su parte, las mujeres *self-handicappers* no disminuían su esfuerzo, pero sí aducían un estudio ineficiente motivado por problemas emocionales y de salud. En opinión de estas autoras, es posible que las mujeres consideren que los demás valorarán positivamente su esfuerzo y aceptarán de buen grado la excusa relativa a sus problemas emocionales y de salud, de ahí que opten por esta forma de hándicap reivindicado para justificar un posible fracaso académico. En

cambio, los problemas emocionales o el estrés constituirían pretextos socialmente menos aceptables en los varones (véase Warner, 2003).

Con el propósito de corroborar esta última posibilidad, Hirt et al. (2003) llevaron a cabo un estudio en el que tanto hombres como mujeres leían una viñeta corta sobre Chris, estudiante que tenía que afrontar próximamente un examen importante. En estas viñetas, el género del protagonista variaba (en unas ocasiones, Chris era un hombre y en otras, una mujer). A Chris se le/la describía como preocupado/a por el examen, pero no preparado/a para afrontarlo. En el experimento, los investigadores presentaban dos situaciones opuestas en relación al comportamiento de Chris la noche antes del examen. En la primera, Chris se iba al cine y pasaba toda la velada fuera de casa (desperdiciando la oportunidad de estudiar); en la segunda situación, Chris se quedaba en casa estudiando. Así, en la primera condición experimental (ir al cine), se planteó el comportamiento de Chris con el fin de que estuviera en coherencia con el *self-handicapping* conductual.

En esta investigación, Hirt et al. observaron que el género de los participantes desempeñaba un papel crucial en la determinación de las reacciones ante el/la protagonista. Las mujeres fueron más críticas que los hombres con respecto al comportamiento de *self-handicapping* del protagonista (fuera este hombre o mujer). Réplicas posteriores del experimento revelaron que los hombres estaban dispuestos a otorgar al *self-handicapper* el “beneficio de la duda” cuando existía una explicación alternativa que justificase tal conducta (por ejemplo, el protagonista sentía la presión de los compañeros para salir, se encontraba ansioso/a, necesitaba tomarse un descanso, etc.), mientras que las mujeres, no. Por otra parte, estas diferencias de género estaban mediadas por la percepción que los observadores tenían de los motivos del protagonista. Las mujeres eran más propensas que los hombres a ver el *self-handicapping* del protagonista como indicativo de un defecto de carácter estable, tal como la pereza disposicional o la falta de autocontrol. Al mismo tiempo, las mujeres eran las únicas que contemplaban la posibilidad de que el protagonista tuviese un motivo ulterior relacionado con el *self-handicapping* (es decir, poner excusas en caso de fracaso y presumir en caso de éxito).

Estos hallazgos llevaron a los investigadores a concluir que las diferencias de género en las reacciones del público al comportamiento del *self-handicapping* conductual se deben a que las mujeres confieren mayor importancia al esfuerzo en comparación con los hombres. Para ellas, el gasto de esfuerzo es normativo, y la retirada del mismo, inaceptable. Como consecuencia, las mujeres sospechan, y reaccionan más negativamente, ante alguien que no intenta hacerlo lo mejor posible. Asimismo, las mujeres no se implican en el *self-handicapping* conductual, no porque estén menos motivadas para hacerlo, sino porque valoran negativamente la retirada del esfuerzo. De hecho, en un trabajo anterior, estos mismos autores (Hirt, McCrea y Boris, 2000) encontraron que las mujeres catalogaban a los *self-handicappers* conductuales (i.e., participantes varones que reducían el esfuerzo antes de la realización de una prueba) como irresponsables y autodestructivos.

Luginbuhl y Palmer (1991) también encontraron que las mujeres evaluaban de forma más crítica los comportamientos de *self-handicapping*. Así, cuando se les presentaba un vídeo en el que un hombre se iba a ver una película en lugar de estudiar para un examen, las mujeres, en comparación con los hombres, predecían un peor resultado del *self-handicapper* en el examen. Asimismo, después de obtener una “C” (aprobado) en la evaluación, los conocimientos del estudiante en la asignatura eran peor valorados por las mujeres que por los hombres.

En la misma senda, Hirt y cols. (Hirt et al., 1991; Hirt y McCrea, 2009; Hirt, McCrea y Kimble, 2000; McCrea, Hirt, Hendrix et al., 2008; McCrea, Hirt y Milner, 2008) han considerado la posibilidad de que las mujeres no gocen de los mismos beneficios atribucionales del *self-handicapping* que los hombres. Estos autores sugieren que podría haber diferencias entre hombres y mujeres a la hora de valorar los costes de los comportamientos de *self-handicapping*. Así, para las mujeres los costes percibidos del *self-handicapping* conductual son más altos simplemente porque valoran más el esfuerzo que los hombres. Por el contrario, estos parecen estar dispuestos a recurrir a esta estrategia porque, para ellos, los costes no son mayores que las ventajas que proporciona la protección de las concepciones de capacidad.

McCrea, Hirt y Milner (2008) llevaron a cabo tres estudios en los que trataron de examinar posibles explicaciones a las sistemáticas diferencias de género en el *self-handicapping* conductual. Concretamente, su principal objetivo era investigar si el valor atribuido al esfuerzo podría aclarar esas sólidas diferencias de género. Tomando en consideración el grado en que los participantes reducían el esfuerzo a modo de estrategia autoobstaculizadora antes de una tarea, así como la reacción de los observadores externos ante este hecho, en conjunto, los resultados de esta investigación revelaron que, efectivamente, las divergencias entre hombres y mujeres a la hora de valorar el esfuerzo explicarían su desigual implicación en comportamientos *self-handicappers*.

En el primer estudio, llevado a cabo con una muestra de 158 estudiantes universitarios, los autores observaron que las mujeres daban más importancia al esfuerzo que los hombres, por lo que tenían menos probabilidades que estos de involucrarse en conductas de *self-handicapping*, al ser incompatibles con esta creencia, y evalúan tal comportamiento por parte de los demás de una forma más negativa que ellos.

En el segundo estudio, en el que participaron 397 estudiantes universitarios, McCrea et al. también encontraron que las mujeres evaluaban más negativamente a los sujetos que retiran el esfuerzo de conformidad con el *self-handicapping*, pero a su vez hallaron que la deseabilidad social del comportamiento modera este efecto. En concreto, las mujeres valoraban más positivamente a un modelo que retiraba el esfuerzo con el fin de ayudar a un amigo, aun cuando tal conducta no fuera estrictamente necesaria. Por lo tanto, las mujeres son más propensas a ser indulgentes con un *self-handicapper* cuando el comportamiento satisface otras normas sociales prescritas, como por ejemplo ayudar a los demás. Sin embargo, cuando el comportamiento no está justificado por semejante acción desinteresada, las mujeres son menos tolerantes y esperan un esfuerzo adecuado.

En el tercer estudio ($N=188$), McCrea y cols. se toparon con que los hombres practicaban menos que las mujeres antes de un test de inteligencia importante, pero solo cuando se les decía que la falta de esfuerzo en la práctica representa el *CFIT* (*Culture Fair Intelligence Test*, una prueba de inteligencia no verbal sin sesgo cultural) menos válido. En concreto, en la

condición “la práctica importa” (condición de *self-handicapping*, en la medida en que se les indicó a los participantes que la prueba solo reflejaría la inteligencia real de aquellos participantes que tuviesen experiencia previa con la misma), catorce hombres (27%) y únicamente tres mujeres (6%) no completaron una tarea de práctica individual encomendada. Del mismo modo, se observaron cifras similares cuando se consideró el tiempo que se empleaba practicando. Trece hombres (25%) y solo dos mujeres (4%) invirtieron menos de 30 segundos en el examen de práctica. Además, estos efectos no se debieron a las diferencias en la utilidad percibida de la práctica, como tampoco a la importancia puesta en el examen, la validez percibida de la prueba o la presión percibida para practicar. En resumen, estos resultados sugieren que una reducción del esfuerzo por parte de los hombres en la condición “la práctica importa”, en la que la falta de esfuerzo podría servir como un *self-handicapping* conductual, proporcionaría una excusa para el fracaso.

En otro estudio McCrea, Hirt, Hendrix, et al. (2008) validaron un instrumento, la *Worker Scale*, para determinar las diferencias de género en el *self-handicapping* conductual. En esencia, esta escala evalúa en qué medida el individuo se ve a sí mismo como muy trabajador y valora personalmente esta cualidad. Los resultados obtenidos refrendaron la tesis de que las mujeres valoran más el esfuerzo que los hombres y, en consecuencia, a diferencia de estos, no se implican en comportamientos de *self-handicapping* (e.g., disminución del esfuerzo ante una inminente prueba de evaluación) que resultan incompatibles con dicha apreciación. Sin embargo, las mujeres puntuaban más alto que los hombres en la escala de *self-handicapping* reivindicado, lo que de nuevo evidencia la preferencia del género femenino por esta forma de autoobstaculización. En conjunto, de acuerdo con estos investigadores, los resultados de este trabajo parecen indicar que las diferencias de género en *self-handicapping* se encuentran determinadas por el tipo de hándicap, y no por las diferencias en la motivación para desarrollar una excusa ante un posible fracaso. Asimismo, se constata que la tendencia a utilizar esta estrategia autoprotectora se ve influida, no solo por los beneficios percibidos de disponer por anticipado de una excusa ante un posible resultado adverso, sino también por los costes percibidos de implicarse en comportamientos de *self-handicapping*.

C. M. Brown y Kimble (2009) analizaron la influencia de factores interpersonales (i.e., presencia de observadores externos) y situacionales (i.e., *feedback* proporcionado ante un resultado) en el comportamiento de *self-handicapping* (i.e., reducción del esfuerzo y elección de una música que dificulta el rendimiento en una tarea) de hombres y mujeres. Los resultados del estudio mostraron que, en general, los hombres recurrían a ambos tipos de *self-handicapping* conductual en mayor medida que las mujeres. Además, se observó que esta tendencia entre los hombres era más acusada tras recibir *feedback* de fracaso en una prueba de rendimiento previa. Por contra, más que el tipo de *feedback* proporcionado, lo que incitaba a las mujeres a utilizar la estrategia era su estado emocional (e.g., preocupación sobre el rendimiento, dudas sobre uno mismo).

Lo verdaderamente relevante del estudio fue que, ante la presencia de observadores del sexo opuesto, los *self-handicappers* varones incrementaban significativamente el esfuerzo invertido en la práctica previa a la realización de una prueba, presumiblemente con la intención de proyectar una buena imagen. En cambio, en el caso de la elección de una música inhibidora del rendimiento, la presencia de personas del sexo opuesto aumentaba la tendencia de los hombres a utilizar el *self-handicapping*. C. M. Brown y Kimble atribuyeron este patrón al deseo de los *self-handicappers* de proteger sus atribuciones a la capacidad. Hirt y McCrea (2009), por su parte, postulan que es posible que los hombres no sean conscientes de la negatividad con la que los demás perciben el *self-handicapping* conductual, y esta ignorancia les lleve a reincidir insistentemente en su autodestructiva estrategia.

Más recientemente, en un trabajo con estudiantes universitarios y de Secundaria, McCrea y Flamm (2012) observaron que cuando a los sujetos, en particular a los varones, se les inducía a considerar pensamientos prefactuales a la baja, se incrementaba la tendencia a utilizar este tipo de pensamientos como estrategia de *self-handicapping*. Así, ante una tarea amenazante, los estudiantes varones utilizaban pensamientos prefactuales relacionados con la falta de esfuerzo, lo que les conducía a la manifestación de un bajo esfuerzo invertido en la preparación de la tarea. Esta tendencia se producía en mayor grado cuando los participantes estaban sometidos a una situación pública de evaluación (i.e., se les indicó que serían grabados con una cámara durante el experimento). Los pensamientos prefactuales a la baja

asociados a la falta de esfuerzo servían, por tanto, como mecanismo de *self-handicapping* para justificar un posible fracaso en la tarea. En contraste, las mujeres tendían a desarrollar pensamientos prefactuales relativos a factores como la falta de capacidad, la dificultad de la tarea o la dificultad del material. Estos pensamientos, sin embargo, no servían como estrategias de *self-handicapping*, puesto que las mujeres reconocían un mayor esfuerzo dirigido a la preparación de la tarea.

Por su parte, C. M. Brown, Park y Folger (2012) sostienen que esta menor propensión de las mujeres a implicarse en comportamientos autoobstaculizadores como la retirada deliberada del esfuerzo se debe a que, por lo general, valoran más la motivación por el crecimiento que los hombres. Los individuos que destacan por esta característica muestran grandes deseos de desarrollar sus capacidades aprendiendo de la experiencia y fortaleciéndose tras el fracaso (Park, Bauer y Arbuckle, 2009). De hecho, C. M. Brown et al. (2012) encontraron que aquellas mujeres con baja motivación por el crecimiento adoptaban en mayor proporción la estrategia *self-handicapper* de retirada del esfuerzo después de experimentar un fracaso en una tarea. Estos investigadores concluyeron que, en las mujeres, la alta motivación por crecer y desarrollarse las hace invulnerables a las preocupaciones autopresentacionales. En cambio, esto no sucedería en los varones quienes, incluso los que sí manifestaban poseer este tipo de motivación, estarían más preocupados por la imagen que de ellos se forman los demás. Esta inquietud les conduciría al *self-handicapping* conductual cuando percibiesen amenazada su valía personal.

A tenor de los resultados aportados por los trabajos recopilados en los párrafos precedentes, la importancia otorgada al esfuerzo podría constituir un importante factor explicativo del uso diferencial que hombres y mujeres realizan del *self-handicapping* conductual. Ciertamente es que este tipo de hándicap, aunque frecuente, no constituye ni mucho menos el único comportamiento de autoobstaculización. Se necesitan más investigaciones que corroboren estas diferencias en otras tácticas activas de *self-handicapping*: *“(..)* la hipótesis del <valor del esfuerzo> es un comienzo prometedor en la explicación para las diferencias de género en el *self-handicapping*, pero quedan todavía muchas preguntas. Lo más importante, en mi opinión, es si el valor del esfuerzo es la variable esencial o un sustituto de alguna otra variable como las creencias sobre

la responsabilidad sobre los resultados de uno mismo o las creencias sobre la <verdadera capacidad> (Rhodewalt, 2008, p. 1260).

El reciente trabajo de Park y Brown (2014) evidencia que este enigma dista aún de estar resuelto. Estos investigadores se apoyaron en el estudio efectuado por Hirt et al. (2003) para evaluar la eficacia de la retirada de esfuerzo como comportamiento de *self-handicapping* a la hora de manejar las impresiones de observadores externos, hombres y mujeres. La gran novedad de la investigación estribaba en que se analizaron las reacciones de dos audiencias: estudiantes universitarios (Estudio 1) y trabajadores en activo cuya edad aproximada era de 30 años (Estudio 2).

A ambos colectivos de observadores se les relató la historia de un hombre llamado Chris, el cual desempeñaba dos roles diferentes: en una primera situación, Chris era un universitario; en un segundo pasaje, era un trabajador de 30 años de edad. En ambos casos, el protagonista debía preparar una presentación con diapositivas a ordenador para el día siguiente, pero se encontraba ante la disyuntiva de decidir si alternar con unos amigos o quedarse en casa trabajando. En la condición de *self-handicapping*, Chris optaba por salir con sus amigos y volvía a casa a la una de la mañana, metiéndose en la cama sin preparar la presentación. En la condición de grupo control, el protagonista se quedaba en casa repasando. En ambas condiciones se plantearon dos posibles resultados: éxito (el Chris estudiante obtenía un sobresaliente y el trabajador veía aceptada su propuesta de desarrollo de un nuevo producto) y fracaso (el estudiante suspendía y al trabajador se le rechazaba su idea en relación al producto que trataba de promocionar). Después de leer el relato, los observadores debían analizar en qué medida estarían dispuestos a socializar con Chris (a llevarse bien con él) así como a tenerle de compañero para hacer un trabajo en común.

En la muestra de observadores estudiantes, en línea con los resultados reportados por investigaciones precedentes, las mujeres penalizaban significativamente más que los hombres la condición de *self-handicapper* (evasión del esfuerzo) del protagonista, en la medida en que, a diferencia de estos, declaraban no estar dispuestas a socializar con él. Ahora bien, estas diferencias de género solo se apreciaban en la condición en la que Chris era un estudiante, por cuanto al desempeñar el rol de trabajador *self-handicapper*,

hombres y mujeres manifestaban un escaso interés por llevarse bien con él. Tampoco se advirtieron diferencias significativas de género cuando a los observadores se les instaba a ser compañeros de trabajo del protagonista, con independencia de que este fuese estudiante o trabajador. Así, tanto mujeres como hombres se reconocían poco dispuestos a tener a Chris como compañero.

Curiosamente, desaparecía todo atisbo de diferencias inter-género cuando la audiencia que juzgaba el comportamiento del protagonista era la de trabajadores en activo. Hombres y mujeres censuraban por igual la retirada deliberada del esfuerzo ejercida por Chris, ya fuera este un estudiante o un trabajador, pues ninguno de los dos sexos explicitaba su intención de socializar o colaborar con él en la condición de *self-handicapping*. De conformidad con Park y Brown, la efectividad mostrada por la retirada del esfuerzo como estrategia de *self-handicapping* autopresentacional entre el género masculino podría tener una explicación de desarrollo y madurez evolutiva, de manera que se debilitaría a medida que los varones se adentran en el mundo laboral. En opinión de estos autores, una vez en él, es posible que la evitación intencionada del esfuerzo como justificación autolimitadora sea percibida por ambos sexos como una decisión que denota inmadurez o incompetencia.

Al margen de la cuestión relativa a los factores determinantes de las diferencias en *self-handicapping* asociadas al género, algunos trabajos han analizado las consecuencias que la utilización de esta estrategia autoprotectora puede acarrear en hombres y mujeres. Hirt y McCrea (2009) sugieren que el hecho de que las mujeres, a diferencia de los varones, logren eludir la tentación de sucumbir al *self-handicapping* conductual optando por otras estrategias autoprotectoras más sutiles, muestra que son más inteligentes, habida cuenta de las implicaciones negativas (i.e., drástica disminución de las posibilidades de éxito) que conlleva la retirada del esfuerzo en situaciones de logro.

Sin embargo, otras investigaciones no comparten esta postura. Así, por ejemplo, los resultados del estudio de Rhodewalt y Hill (1995) mostraron que, en los hombres, tanto el número de *self-handicaps* reportados como las atribuciones causales externas constituían predictores positivos de la

autoestima post-*feedback*. En las mujeres, por el contrario, la autoestima post-*feedback* no se hallaba determinada por ninguna de estas dos variables, pero sí por el nivel inicial de autoestima así como por el estilo explicativo depresivo. A su vez, en las mujeres, la utilización de hándicaps informados se hallaba significativa y negativamente asociado al rendimiento en los test propuestos por los investigadores durante el estudio. En los hombres, en cambio, no se obtuvo una relación significativa entre *self-handicapping* reivindicado y rendimiento en los test. A tenor de este dato, los autores sugieren que ambos sexos se implican en tendencias auto-protectoras, aunque solo los hombres parecen protegerse estratégicamente ante las potenciales amenazas al *self*.

En cambio, otros estudios que han evidenciado la relación entre *self-handicapping* y bajo rendimiento académico no han hallado diferencias de género al respecto (A. J. Martin et al., 2001b; McCrea y Hirt, 2001; Zuckerman et al., 1998). En lo que se refiere al plano social, Milner (2007) no advirtió diferencias significativas entre las redes sociales de hombres y mujeres *self-handicappers*. Tampoco Zuckerman y Tsai (2005) encontraron ningún tipo de diferencias de género en relación a los costes que comporta esta estrategia autoprotectora.

2.6. *Self-handicapping*, ¿costes y/o beneficios?

*“La mitad de los fracasos en la vida son producto de tirarte de tu propio caballo
mientras este está en marcha”*

Hare y Hare (citado en Thompson, 1999, p. 101)

*“El 99% de los fracasos provienen de las personas que tienen el hábito de poner
excusas”*

George Washington Carver (citado en Schlenker et al., 2001, p. 15)

Las investigaciones que han explorado las consecuencias del *self-handicapping* han revelado resultados desiguales. Mientras que algunos estudios apuntan que existen beneficios que se pueden derivar del uso de esta estrategia, otros, sin embargo, sugieren que la adopción de dicha estrategia puede acarrear muchos costes. Conviene precisar, como señala A. J. Martin (1998), que la mayoría de los estudios focalizados en las consecuencias que entrañaría la utilización del *self-handicapping* han contemplado variables que

no son semejantes entre sí, hecho que dificulta el establecimiento de predicciones y, por ende, la generalización de resultados.

Entre los beneficios atribuidos al *self-handicapping*, se ha sugerido que esta estrategia actuaría como factor de protección de la autoestima (Berglas y Jones, 1978; Rhodewalt et al., 1991; C. R. Snyder y Higgins, 1988). En este sentido, algunos estudios han demostrado que los *self-handicappers* experimentan un menor decremento de la autoestima tras un fracaso que los no *self-handicappers* (véase, por ejemplo, Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995; Rhodewalt et al., 1991).

En otra investigación, Rhodewalt et al. (1991) mostraron que los sujetos con alto *self-handicapping* protegían su capacidad después del fracaso. En un segundo estudio, la presencia de un hándicap no daba lugar a más autoestima positiva que el éxito sin *self-handicapping*. Así que esta estrategia no servía para mejorar o aumentar la autoestima, sino que la protegía en caso de fracaso.

Covington y Omelich (1979) descubrieron que, tras el fracaso, los estudiantes eran juzgados como menos incompetentes cuando dedicaban poco esfuerzo pero tenían una excusa disponible. En este sentido, se ha sugerido que el *self-handicapping* podría proteger las creencias de capacidad del individuo (McCrea y Hirt, 2001). Por ejemplo, Covington (1992) señala que tanto la retirada de esfuerzo como la utilización de otras estrategias de *self-handicapping*, tales como poner excusas por no haber trabajado duramente, conllevan algunos beneficios para los estudiantes que sostienen una concepción inmodificable de la capacidad: les previene de experimentar emociones negativas, les habilita para proyectar una imagen de competencia cuanto menos tan elevada como la de sus compañeros y, consecuentemente, les permite proteger su autoestima.

En efecto, Covington, Spratt y Omelich (1980) señalan que, además de ofrecer protección contra la humillación, el fracaso asociado con el bajo esfuerzo conlleva una serie de ventajas afectivas adicionales. En concreto, los estudiantes expuestos a una situación hipotética en la que se les aseguraba que habían fracasado después de un bajo gasto de esfuerzo se describían a sí mismos negativamente. No obstante, mostraban menos desaliento, menos

frustración y menos ansiedad que los estudiantes que asociaban su fracaso a un alto gasto de esfuerzo.

Cuando no se percibe como deliberado, el *self-handicapping* parece ser más efectivo a la hora de proteger la autoestima, tanto privada (autoevaluaciones) como pública (evaluaciones efectuadas por otras personas sobre un individuo) (R. L. Higgins y Berglas, 1990). Así, cuando los observadores detectan que una persona está utilizando el *self-handicapping* de forma estratégica e intencional, suelen juzgarla muy duramente (Baumgardner y Arkin, 1987). En cambio, cuando esto no resulta tan evidente, el *self-handicapper* no es plenamente consciente de su actuación estratégica y, en consecuencia, tiene mayores facilidades para lograr su objetivo de auto-engaño (R. L. Higgins y Berglas, 1990). En lo que respecta a este propósito, se ha sugerido que, cuando el *self-handicapping* se utiliza para manejar las impresiones de los demás, el individuo no necesita auto-engañarse (Zuckerman y Tsai, 2005). Sin embargo, algunos estudios (véase, por ejemplo, Arkin y Oleson, 1988; R. L. Higgins y Berglas, 1990) señalan que el *self-handicapping* no suele ser utilizado exclusivamente con este fin, sino que el individuo tendería a engañarse tanto a sí mismo como a los demás.

Por otro lado, algunos autores aportan pruebas que demuestran que la presencia de un hándicap puede mejorar el rendimiento (Rhodewalt y Davison, 1986; Rhodewalt et al., 1984; C. R. Snyder y Higgins, 1988), posiblemente al reducir la ansiedad (Berglas, 1987b; Berglas y Jones, 1978; Deppe y Harackiewicz, 1996; E. Jones y Berglas, 1978) y el temor a la evaluación (Leary, 1986; Weiner y Sierad, 1975). Por ejemplo, Sanna y Mark (1995) observaron que los *self-handicappers* situacionales rendían mejor que los no *self-handicappers*. Asimismo, los *self-handicappers* crónicos mejoraban su rendimiento en una tarea utilizando hándicaps a modo de excusa. A su vez, un buen rendimiento en tareas de logro parece incrementar la autoestima de los *self-handicappers* (Feick y Rhodewalt, 1997).

M. L. Snyder et al. (1981) encontraron que el rendimiento de los sujetos mejoraba cuando creían que la música lo inhibía. En palabras de Snyder et al.: *“la condición de distracción mejora el rendimiento porque el bajo esfuerzo ya no se necesita como una excusa. El sujeto es libre para cumplir la motivación de logro desinhibido por el miedo al fracaso claramente atribuible a la baja*

capacidad” (p. 29). Rhodewalt y Davison (1986) precisaron que la elección de una música aparentemente distractora mejora el rendimiento únicamente cuando en una tarea previa se les proporciona *feedback* no contingente de fracaso, en tanto en cuanto en esta condición los *self-handicappers* atribuyen dicho fracaso a factores estables y controlables como la falta de esfuerzo.

T. W. Smith et al. (1982) observaron que los participantes de su estudio que manifestaban una ansiedad elevada como hándicap no disminuían su rendimiento en comparación con los otros participantes (véase también Greenberg, Pyszczynski y Paisley, 1984). Más recientemente, Coudevylle et al. (2009) evidenciaron, por otro lado, que los atletas altamente propensos a utilizar el *self-handicapping* informaban un gran incremento de ansiedad cognitiva percibida antes de completar una tarea evaluativa de índole deportiva como medida para favorecer su rendimiento.

Asimismo Thompson (1993a) descubrió que, cuando se les da una oportunidad para guardar las apariencias, las personas que protegen su autoestima mejoran el rendimiento (véase también Sanna y Mark, 1995).

Algunos estudios afirman que la utilización del *self-handicapping* reivindicado no tiene ninguna consecuencia negativa sobre el rendimiento (e.g., Coudevylle et al., 2008; Hirt et al., 1991). Incluso, Coudevylle et al. (2009) han determinado recientemente que la utilización de *self-handicaps*, ya fueran reivindicados o conductuales, por parte de jugadores de baloncesto no perjudicaba su rendimiento. Ryska (2002) va un poco más allá, al sugerir que el *self-handicapping* reivindicado tendría un impacto positivo sobre el rendimiento.

Deppe y Harackiewicz (1996) demostraron que el *self-handicapping* puede mejorar el compromiso y el disfrute con la tarea, al minimizar el impacto del fracaso. En su estudio, los sujetos con alto y bajo *self-handicapping* participaron en una tarea en la que se les daba la oportunidad de practicar o de no hacerlo. Los altos *self-handicappers* que no practicaron se volvieron más participativos y disfrutaron más de la tarea que los *self-handicappers* que decidieron practicar. En un segundo experimento descubrieron que el *self-handicapping* permitía a los estudiantes involucrarse más en la actividad, dado que no tenían que centrarse en problemas de rendimiento. Al final, llegaron a la conclusión de que: “el *self-handicapping*

puede proporcionar el espacio de respiro que algunos individuos necesitan para involucrarse en una tarea y para experimentar esa tarea como algo placentero” (p. 874).

C. R. Snyder y Higgins (1988) proponen una explicación plausible de los beneficios del *self-handicapping* en términos de rendimiento. Estos autores describen un interesante ciclo en virtud del cual la auto-obstaculización no solo protege el *status quo* psicológico del *self-handicapper*, sino que también contribuye a su auto-mejora. Así, distanciando el *self* de las amenazas evaluativas, el individuo minimiza la auto-focalización y el consecuente afecto negativo mientras incrementa su atención sobre la tarea, lo que le conduce a mejorar su rendimiento en la misma. El trabajo de Mikulincer y Marshand (1991) refrenda este planteamiento, al concluir que los individuos que tienen la oportunidad de externalizar las atribuciones de sus fracasos son capaces de mantener una mayor atención en la tarea y se distraen menos con otras actividades, dando como resultado un mejor rendimiento.

Algunos trabajos han tratado de determinar si la utilización de *self-hándicaps* podría disminuir la ansiedad vinculada al rendimiento. Teóricos como Leary y Shepperd (1986) o C. R. Snyder (1990) han sugerido que el *self-handicapping* podría contribuir a este objetivo en virtud de que reduce la presión por rendir satisfactoriamente. Por ejemplo, Harris y Snyder (1986) observaron que, en los *self-handicappers*, un decremento deliberado en la práctica previa a una tarea de evaluación conducía a experimentar una menor ansiedad.

Por su parte, Leary (1986) mostró que los participantes de su estudio estaban menos ansiosos en una interacción social cuando se les dijo que un ruido interfería con su capacidad para interactuar que cuando se les decía que no (véase también Harris y Snyder, 1986). Este autor también demostró que los sujetos socialmente ansiosos en la condición de alto nivel de ruido se describieron a sí mismos de una manera más positiva. En similares términos se pronunciaron C. R. Snyder y Higgins (1988), sugiriendo que la utilización de impedimentos como justificación ante posibles fracasos podría reducir la ansiedad del individuo.

Es posible que, de alguna manera, esta estrategia favorezca el afrontamiento de las situaciones estresantes. De hecho, se ha evidenciado que

el *self-handicapping*, cuando no es crónico, esto es, cuando se utiliza de manera esporádica, puede reducir los factores potencialmente estresantes y las demandas ambientales, al menos temporalmente, brindándole al *self-handicapper* la oportunidad de reorganizarse y fortalecer sus recursos y habilidades de afrontamiento (Pettit y Joiner, 2006).

García (1995) considera que esta estrategia autopresentacional constituye un recurso para regular las respuestas afectivas ante el fracaso. En este sentido, existen evidencias que apuntan que el *self-handicapping* podría propiciar un estado de ánimo más positivo (e.g., McCrea y Hirt, 2001; Zuckerman y Tsai, 2005) y reducir el afecto negativo (C. R. Snyder y Higgins, 1988). Asimismo, Alter y Forgas (2007) encontraron que las personas con estado de ánimo positivo tendían a recurrir al *self-handicapping* en mayor medida que las que mostraban un ánimo negativo. Por otro lado, estos investigadores observaron que la utilización de esta estrategia preserva el ánimo positivo, dado que permite a los individuos internalizar sus éxitos y externalizar sus fracasos.

Del mismo modo, Drexler, Ahrens y Haaga (1995) hallaron que los participantes que recurrían al *self-handicapping* eran menos propensos a experimentar una disminución en el afecto positivo que los que no adoptaban esta estrategia. De hecho, en esta investigación, el *self-handicapping* mostraba un propósito adaptativo, dado que redujo la ansiedad y evocó valoraciones más positivas de uno mismo.

Algunos investigadores sugieren que el *self-handicapping* puede reportar otros beneficios para la salud física y psicológica. Por ejemplo, el *self-handicapping* ha sido asociado a una mejor salud física, incluyendo un mejor funcionamiento del sistema inmunológico (Schlenker et al., 2001). C. R. Snyder y Higgins (1988), por su parte, sostienen que el *self-handicapping* puede contribuir a reducir la depresión. Asimismo, en una revisión de estudios, Taylor y Brown (1988, 1994) encontraron un considerable refrendo empírico en relación a los beneficios aportados por los hándicaps en términos de salud mental cuando son utilizados con un propósito de autoengrandecimiento. Entre otros, estos impedimentos resultarían beneficiosos a la hora de hacer frente a los estresores del ambiente.

En un mundo repleto de desafíos comunicativos, prejuicios y discriminaciones, las personas que presentan algún tipo de discapacidad podrían utilizar el *self-handicapping* como estrategia de afrontamiento en situaciones en las que existe el riesgo de fracaso. En este sentido, Mirzaee, Farahani, Heidari y Amrai (2011) han analizado recientemente el grado en el que los estudiantes ciegos y sordos recurren al *self-handicapping*. Sus hallazgos confirman la existencia de diferencias significativas en el grado de adopción de esta estrategia entre ambos grupos. En concreto, los estudiantes sordos emplean el *self-handicapping* en mayor grado y además lo hacen en el plano conductual. La explicación de tales diferencias podría deberse a que el *self-handicapping* informado se apoya en gran medida en el lenguaje verbal, medio en el que las personas sordas muestran más dificultades.

La estrategia de *self-handicapping* podría, incluso, resultar adaptativa en estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H). En este sentido, Waschbusch, Craig, Pelham y King (2007) analizaron la utilización del *self-handicapping* en estudiantes con y sin TDA-H, con el fin de determinar si el tratamiento farmacológico (metilfenidato) influiría en el grado en que los primeros recurrirían a esta estrategia. Basándose en estudios previos que obtuvieron mayores índices de fracaso académico entre los estudiantes con TDA-H, así como en el hecho de que estos niños evaluaban su rendimiento por encima de la realidad –lo que algunos investigadores (e.g., Ohan y Johnston, 2002) han denominado “tendencia a la ilusión positiva”–, Waschbusch et al. (2007) plantearon la hipótesis de que los estudiantes con TDA-H, con independencia de que recibiesen o no tratamiento farmacológico, utilizarían más el *self-handicapping* que los que no padecen este trastorno. Participaron en la investigación 61 estudiantes de Educación Primaria que fueron asignados a tres condiciones experimentales: estudiantes con TDA-H que recibían medicación ($N=21$); estudiantes con TDA-H a los que se les administró un placebo ($N=22$); y un grupo control integrado por 18 estudiantes sin trastorno.

A los participantes se les dijo que iban a realizar dos juegos cuyo resultado indicaría si eran buenos resolviendo tareas académicas. En primer lugar, los sujetos del estudio completaron un cuadernillo con laberintos. Previamente, se les había informado de que podían practicar el tiempo que quisiesen antes de empezar la actividad y que esto probablemente mejoraría

su rendimiento en la misma. Una vez acabada la prueba, y tras un pequeño descanso, se les propuso otro juego: un cuaderno con láminas que contenían cada una de ellas cuatro figuras abstractas acompañadas de una pregunta con varias alternativas de respuesta. Los participantes debían optar por una de esas alternativas. Antes de comenzar la tarea, se les ofrecieron diversos ejemplos sobre posibles cuestiones a resolver. A su vez, se les indicó que durante la realización de la actividad escucharían música, pudiendo los participantes escoger entre dos posibilidades. La instrucción ofrecida al respecto fue la siguiente: “*si escucháis esta música (el instructor muestra un CD), probablemente rendiréis peor en la actividad y nosotros no sabremos si sois buenos o malos resolviendo tareas académicas. Si escucháis esta música (mostrando el instructor otro CD), probablemente vuestro rendimiento en la actividad no se verá afectado y nosotros seremos capaces de evaluar si sois buenos o no resolviendo tareas académicas*” (p. 279). Ambas músicas eran, en realidad, la misma.

Los resultados del estudio corroboraron la hipótesis planteada: los estudiantes con TDA-H (tanto los que habían recibido tratamiento farmacológico como los que no), en comparación con los del grupo control, utilizaron la estrategia de *self-handicapping* de forma significativa (por ejemplo, ensayaban durante menos tiempo antes de realizar la actividad de los laberintos y seleccionaban la música que supuestamente dificultaba un buen rendimiento en la tarea de las figuras abstractas). A su vez, manifestaron autoevaluaciones más positivas sobre su rendimiento que los estudiantes del grupo control (esto es, respondían afirmativamente a la pregunta que se les planteaba acerca de si pensaban que hacían las actividades propuestas mejor que los demás niños), a pesar de que no se produjeron diferencias significativas entre los tres grupos en cuanto a su rendimiento real. De acuerdo con Waschbusch et al., los participantes con TDA-H podrían recurrir al *self-handicapping* como estrategia para proteger su autoimagen, bien ante un posible fracaso cuando se afrontan tareas muy difíciles (como sucedía al seleccionar la música que supuestamente dificultaba el buen desempeño en la actividad de las figuras abstractas), bien optando por una condición limitante que permitiera atribuir a factores externos un posible fracaso en una tarea sencilla (como ocurría al optar por no practicar demasiado antes de realizar la

actividad de los laberintos. De este modo, los *self-handicappers* podrían atribuir el bajo rendimiento en la tarea a su escasa preparación previa).

En opinión de Jackson (2002), la utilización de conductas disruptivas en el aula como estrategia de *self-handicapping* no solo tiene implicaciones para el propio estudiante, sino que pueden dificultar sustancialmente el aprendizaje de sus compañeros. De esta manera, además de proteger el sentido de autovalía, los comportamientos disruptivos desempeñarían otra función al sabotear premeditadamente el esfuerzo, y en consecuencia, el rendimiento de los estudiantes orientados al logro: “*si yo no puedo ganar, ¡nadie lo hará!*” (Jackson, 2002, p. 48).

Incluso autores como Berglas (1986a) han resaltado los beneficios para la auto-imagen que presentan conductas de *self-handicapping* como el consumo de alcohol.

Schlenker et al. (2001) sugieren que el *self-handicapping* resulta una estrategia beneficiosa cuando posibilita, a corto plazo, la desimplicación del *self* de un evento indeseado y, a largo plazo, una gran ego-implicación en las tareas de rendimiento prescritas. De acuerdo con estos autores, serían necesarias tres condiciones para la consecución de este objetivo: (1) el hándicap debe ser percibido como creíble, tanto por el propio individuo como por observadores externos. De lo contrario, el *self-handicapper* puede llegar a adquirir una reputación de embustero; (2) el hándicap debe posibilitar que el individuo se mantenga ego-implicado en tareas importantes y recurrentes; y (3) el hándicap debe preservar la imagen de “buena voluntad” del *self-handicapper*, esto es, la limitación no debe ser percibida con una finalidad narcisista o insensible a los intereses de los demás (como ocurriría, por ejemplo, si un estudiante aduce que no obtendrá un buen resultado en el próximo examen porque sus amigos le “liaron” para salir de fiesta el día anterior).

Con el propósito de dilucidar bajo qué circunstancias un hándicap puede resultar beneficioso o perjudicial, Schlenker y otros (Schlenker, 1997; Schlenker, Britt, Pennington, Murphy y Doherty, 1994; Schlenker et al., 2001; Schlenker, Weigold y Doherty, 1991) proponen un “modelo triangular de responsabilidad” (véase figura 20).

En virtud de este modelo, toda excusa (hándicap) trata de minimizar la responsabilidad del individuo ante un hipotético fracaso. Por consiguiente, la responsabilidad constituiría el pegamento psicológico que une a la persona con un evento y con las prescripciones que lo regulan (Schlenker, 1997). Los tres componentes que integran este modelo son: *claridad de las prescripciones* (metas, normas y guiones aplicables a la situación, vinculando así las prescripciones al evento); *obligación personal* (grado en el que el individuo se halla obligado por las prescripciones, ya sea por el deber u otros requerimientos, vinculando -por tanto- las prescripciones al individuo); y *control personal* (grado en el que el individuo posee el control sobre los resultados de la situación, ligando de esta manera al individuo con el evento). Por tanto, la responsabilidad será más elevada en la medida en que: (a) las prescripciones que rigen el evento sean claras, (b) el individuo se sienta obligado a comportarse de acuerdo con las mismas y (c) además, exhiba un control personal sobre el evento.

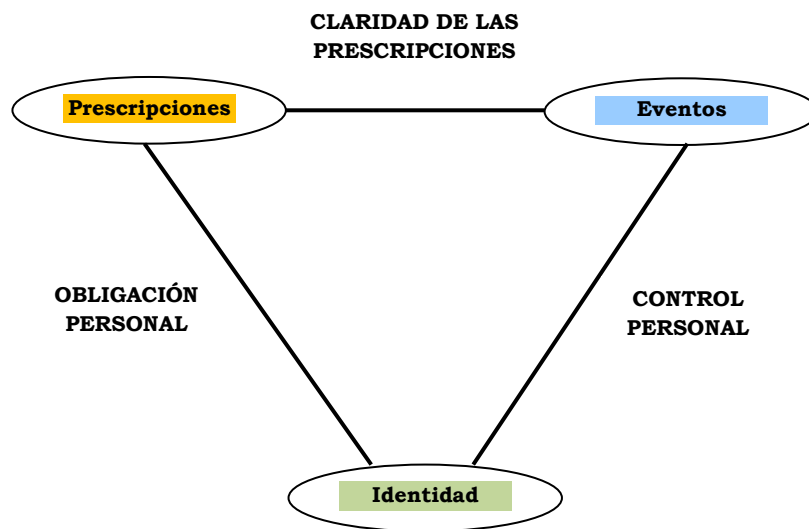


Figura 20. El modelo triangular de responsabilidad. Adaptado de "Excuses and character: Personal and Social Implications of excuses", por B. R. Schlenker et al., 2001, *Personality and Social Psychology Review*, 5(1) p. 18. Copyright 2001 por Society for Personality and Social Psychology.

Los hándicaps tratan de debilitar los vínculos entre estos componentes (claridad de las prescripciones, obligación personal y control personal) con el fin de reducir la responsabilidad, desimplicando al individuo del evento amenazante y, en consecuencia, reduciendo los costes del fracaso. Así pues, como señalan Schlenker et al. (2001), la claridad de las prescripciones puede

debilitarse cuando el individuo plantea obstáculos que informan que las metas, normas y estándares son ambiguos, incompatibles con otras prescripciones o irrelevantes para una situación dada. Un ejemplo prototípico sería el de un estudiante que teme obtener un mal resultado en un examen y argumenta: *“los objetivos de la asignatura no están claros, así que no creo que pueda conseguir una buena nota”*. Por su parte, la obligación personal puede verse debilitada por hándicaps que reportan, a la luz de las características atribucionales del individuo, que las prescripciones son irrelevantes, ambiguas o incompatibles con otros eventos (e.g., *“no podré hacer la tarea a tiempo, porque mi primera obligación es ayudar a mi hermano con la mudanza”*). Finalmente, el control personal se vería debilitado por impedimentos que tratan de minar la capacidad o la habilidad del individuo para manejar la situación. Estas excusas intentan mostrar que el evento indeseado no es deliberado (i.e., el evento es imprevisible, accidental o un error) o el resultado de circunstancias extenuantes (e.g., presiones externas). Por ejemplo, un estudiante podría aventurar un fracaso en el examen del día siguiente alegando: *“no creo que apruebe, porque los vecinos hacen mucho ruido. Así es imposible estudiar”*.

A modo de recapitulación, el modelo triangular de responsabilidad y las implicaciones de los hándicaps se muestra en la tabla 16.

Tabla 16

Hándicaps y vínculos de responsabilidad. Adaptado de "Excuses and character: Personal and Social Implications of excuses", por B. R. Schlenker et al., 2001, Personality and Social Psychology Review, 5(1) p. 19. Copyright 2001 por Society for Personality and Social Psychology.

Componente de responsabilidad	Vínculos representados	Antecedentes de vínculos fuertes (Alto grado de responsabilidad)	Consecuencias psicológicas y conductuales de los vínculos fuertes	Hándicaps que debilitan los vínculos	Riesgos e inconvenientes derivados de los vínculos debilitados (percepciones de los demás y, quizás, del <i>self-handicapper</i>)
OBLIGACIÓN PERSONAL	Vínculo identidad-prescripción	Individuo obligado por las prescripciones (e.g., demandas laborales claras, responsabilidades personales claramente especificadas; fuertes estándares y convicciones personales)	Sentido de dirección y propósito; regulación interna con un menor control externo; incremento del esfuerzo y persistencia en el logro de metas	Reportar prescripciones que no son relevantes para el rol o el trabajo del individuo, o son conflictivas entre sí, dada la identidad del individuo (e.g., <i>“voy a suspender, porque tengo que ayudar a mi hermano con la mudanza”</i>)	Individuo aparentemente desorientado, alienado, sin propósitos. Aparentemente poco fiable o carente de iniciativa. Necesidad de que el individuo sea informado sobre qué hacer y reciba un control continuo
CONTROL PERSONAL	Vínculo identidad-evento	Individuo ejerce control en el	Alta autoeficacia; percepción de	Informar falta de control personal	Autoeficacia baja; percepción de

		manejo del evento. Por ejemplo: el individuo parece lograr un resultado intencionadamente, sin presión ni coerción; el individuo posee los recursos para la consecución del objetivo	control interno y motivación intrínseca (incremento del esfuerzo y persistencia en el logro de metas; menores índices de ansiedad)	sobre el evento o sobre los imprevisibles resultados. Por ejemplo, "no creo que apruebe, porque me encuentro muy cansada"	incompetencia o de ausencia de méritos.
CLARIDAD DE LAS PRESCRIPCIONES	Vínculo prescripción-evento	Prescripciones claras: describen los objetivos y procedimientos para lograrlos (e.g., metas y normas específicas; estándares definidos con claridad)	Claridad del propósito y del procedimiento: auto-confianza debida a la certeza de las metas y normas.	Las prescripciones informadas son ambiguas o entran en conflicto con otras (e.g., "los objetivos de la asignatura no son nada claros, así que seguramente suspenderé")	Individuo aparentemente desorientado e ignorante en relación a lo que debería hacer y cómo puede lograrlo.

Por el contrario, otros investigadores sugieren que el *self-handicapping* podría no ser tan adaptativo. De hecho, incluso los investigadores que destacan los beneficios que puede brindar el uso de esta estrategia advierten que "ciertas formas crónicas y extremas de *self-handicapping* son en efecto potencialmente auto-lesivas" (Feick y Rhodewalt, 1997, p. 162). Del mismo modo, autores como Covington (1984a, 1984b, 1992) consideran que, a la larga, tácticas derrotistas como el *self-handicapping* no tienen éxito: "a pesar del hecho de que estas tácticas pueden reducir temporalmente la ansiedad y la angustia del fracaso, a largo plazo ellos se frustran, ya que tienden a establecer los fracasos que los estudiantes están tratando de evitar" (1984a, p. 91). Ello ha llevado a R. L. Higgins (1990) a considerar que, con el tiempo, el *self-handicapping* "se convierte en una trampa" (p. 24).

Desde un planteamiento similar, Berglas y Jones (1978) describen los costes del *self-handicapping* en términos de bajo rendimiento académico: dado que su preocupación se centra en el posible fracaso, el estudiante *self-handicapper* se implica en comportamientos irrelevantes en relación a las tareas académicas con el propósito de crear una excusa ante el mismo, en lugar de esforzarse por planificar su estudio. Autores como Rhodewalt et al. (1984) o Lay et al. (1992) también evidenciaron que los *self-handicappers* rasgo desperdiciaban más tiempo que otras personas en comportamientos irrelevantes en relación a las tareas.

En efecto, entre los costes asociados al *self-handicapping* se ha señalado el rendimiento inconsistente, esto es, el individuo se esforzará o no

por rendir bien en función de la probabilidad estimada de fracaso (Thompson, 1993a). Por tanto, aunque a corto plazo esta estrategia autoprotectora resulte beneficiosa en términos atribucionales (Bailis, 2001), a largo plazo reduce la probabilidad éxito (Baumeister y Scher, 1988; Eronen et al., 1998; Hirt et al., 1991) y, por ende, el desarrollo del potencial individual (Tice y Baumeister, 1990). De hecho, se ha demostrado que los altos *self-handicappers* retraen el esfuerzo y la persistencia, tienen un peor rendimiento y se distraen más en tareas de alta dificultad que los bajos *self-handicappers* (Rhodewalt y Fairfield, 1991; véase también Arkin y Oleson, 1988; Hirabayashi, 2005; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; McCrea y Hirt, 2001; C. B. Murray y Warden, 1992; S. Rodríguez et al., 2008; Thompson, 2004b; Thompson y Hepburn, 2003; Thompson y Parker, 2007; Urdan, 2004; Zuckerman et al., 1998). C. B. Murray y Warden (1992), por su parte, evidenciaron que los estudiantes *self-handicappers* no solo rinden peor en los exámenes que los no *self-handicappers*, sino que sostienen expectativas más elevadas en relación a la obtención de un bajo rendimiento y perciben que han rendido peor. Asimismo, estos investigadores encontraron que las personas que recurren a esta estrategia son más propensas a atribuir sus resultados a causas externas, así como a un bajo esfuerzo.

Existe evidencia de que la utilización del *self-handicapping* se halla asociada a un bajo rendimiento tanto en el ámbito escolar (Boon, 2007; Leondari y Gonida, 2007; Midgley y Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; Nurmi, Onatsu, et al., 1995; Shih, 2005) como en el universitario (Elliot y Church, 2003; Gadbois y Sturgeon, 2011; A. J. Martin et al., 2001b; McCrea y Hirt, 2001; Midgley y Urdan, 2001; Nurmi, Salmela-Aro y Haavisto, 1995; Rhodewalt, 1990; Zuckerman et al., 1998; para excepciones, véase Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995; Wesley, 1994), así como a una menor satisfacción académica en la universidad (Eronen et al., 1998).

El *self-handicapping* se ha encontrado relacionado con un empleo ineficaz de estrategias de aprendizaje (Nolen, 1996), concretado en una baja utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas (García, 1995; García y Pintrich, 1993; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003), bajos niveles de uso de estrategias de gestión de recursos (e.g., gestión del tiempo, esfuerzo y entornos de estudio), un alto empleo de estrategias de memorización y de procesamiento superficial y, en definitiva, con una baja autorregulación (García et al., 1995;

A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b). Asimismo, los estudiantes con alto *self-handicapping* estudiarían menos horas, o el mismo número de horas, pero menos días (C. B. Murray y Warden, 1992) y, en general, tendrían peores hábitos de estudio que aquellos sujetos que no adoptan estrategias de *self-handicapping* (Zuckerman et al., 1998).

En este sentido, García et al. (1995) se toparon con que comparados con los bajos *self-handicappers*, los altos *self-handicappers* tenían una orientación a metas intrínseca significativamente más baja, una autorregulación inferior y notas peores. En consecuencia, autores como García y Pintrich (1994) han catalogado al *self-handicapping* como un compendio de estrategias disfuncionales de autorregulación que conduce al estudiante a una situación de desventaja en términos de aprendizaje y rendimiento.

Urdañ y Midgley (2001) reconocen en los estudiantes con *self-handicapping* académico la siguiente gama de comportamientos: no se esfuerzan, no buscan ayuda cuando lo necesitan, no corren riesgos y abandonan después de encontrarse ante un reto.

Rhodewalt y Davidson (1986) informaron que los sujetos de su estudio que recibían *feedback* de éxito no contingente y escogían el *self-handicapping* (en este caso, una música inhibidora del rendimiento) rendían peor en una prueba de habilidad que los que no elegían el *self-handicapping*. No obstante, los participantes con *self-handicapping* que recibieron *feedback* de fracaso no contingente rendían mejor.

Por su parte Rhodewalt et al. (1984) (véase también Rhodewalt, 1984, en Rhodewalt, 1990; Springston y Chafe, 1987) hallaron que el *self-handicapping* se asociaba con el bajo rendimiento. Y Midgley et al. (1996; véase también Midgley y Urdañ, 1995) descubrieron que el *self-handicapping* mediaba la relación entre las actitudes negativas y la nota media del expediente (GPA), de tal manera que las actitudes negativas sobre la educación predecían positivamente el *self-handicapping*, el cual, a su vez, predecía negativamente el GPA. Similares hallazgos obtuvieron estos investigadores en un estudio publicado posteriormente (Urdañ et al., 1998). En efecto, el *self-handicapping* se asociaba negativamente con el GPA de los estudiantes.

Zuckerman et al. (1998) efectuaron un examen de seguimiento de la relación entre el *self-handicapping* crónico y el rendimiento académico. En dos estudios, estos investigadores encontraron que el *self-handicapping*, medido por medio de la SHS, estaba correlacionado con un rendimiento académico (GPA) más bajo. Por otra parte, la relación negativa entre la SHS y el GPA era independiente del SAT verbal y cuantitativo, y del nivel de autoestima. Estos autores también midieron los hábitos de trabajo de los estudiantes y hallaron que la mala preparación de los exámenes parecía conducir la relación entre el *self-handicapping* y el bajo rendimiento.

Elliot et al. (2006) creen que es probable que el uso continuado del *self-handicapping* mine el rendimiento con el tiempo, al igual que la ansiedad y el miedo que acompañan a esta estrategia socavan gradualmente el disfrute y el interés necesario para mantener el éxito a largo plazo.

Si bien, como reflejan los estudios anteriores, no parecen existir demasiadas dudas respecto a la vinculación entre estrategias de autoobstaculización y bajo rendimiento en entornos académicos (con las salvedades ya apuntadas de Feick y Rhodewalt, 1997; Rhodewalt y Hill, 1995; o Wesley, 1994), sorprenden, sin embargo, las grandes discrepancias mostradas por la investigación en cuanto al valor de esa correlación. Así, mientras algunos trabajos (e.g., Elliot y Church, 2003; A. J. Martin et al., 2001b; McCrea y Hirt, 2003; Zuckerman et al., 1998) han documentado correlaciones relativamente modestas (entre $r = .15$ y $r = .23$) entre ambas variables, otras (Gadbois y Sturgeon, 2011; Midgley y Urdan, 1995, 2001; Shih, 2005), han reportado asociaciones sensiblemente superiores (entre $r = .33$ y $r = .40$).

Con objeto de esclarecer este punto, un reciente meta-análisis desarrollado por Schwinger, Wirthwein, Lemmer y Steinmayr (2014) ha concluido que el grado de correlación promedio entre *self-handicapping* y rendimiento académico es $r = -.23$, lo que, de acuerdo con estos investigadores, en términos de magnitud puede ser catalogado como una relación moderada ($d = -0.40$). No obstante, apoyándose en un estudio efectuado por Hattie (2009), los autores resaltan que el tamaño de esta asociación es superior a las evidenciadas entre el rendimiento y el género ($d = 0.12$), los "deberes" ($d = 0.29$), ver la televisión ($d = -0.18$) o aprender a través

de internet ($d = 0.18$), variables, todas ellas, depositarias de una gran atención en la investigación psicoeducativa como potenciales predictores del rendimiento del estudiante.

Schwinger et al., asimismo, encontraron que las elevadas divergencias referenciadas en la literatura a la hora de determinar el grado de correlación existente entre *self-handicapping* y rendimiento académico se veían mediatizadas por dos factores: la etapa educativa analizada y el tipo de cuestionario utilizado para medir el *self-handicapping*.

Con respecto al primero, el meta-análisis reveló correlaciones más elevadas en la etapa escolar que en la universidad. Los autores hipotetizan que el profesorado de las etapas obligatorias valoraría en mayor medida factores como la motivación para aprender de los educandos o el comportamiento de estos en el aula, de tal manera que la evitación del esfuerzo y otras tácticas de autoobstaculización recibirían una mayor desaprobación, que se reflejaría en el rendimiento del estudiante. Sin embargo, también consideran plausible el hecho de que los estudiantes más jóvenes sean poco hábiles para determinar lo que significa ser académicamente capaz, y esto les llevaría a considerar el resultado adverso en una asignatura concreta como indicativo de que se es poco competente en el ámbito escolar. Esta tendencia generalizadora podría derivar en un ciclo auto-reforzante de bajas expectativas de éxito y *self-handicapping* en todas las materias del curriculum, que, a diferencia de lo que acontecería con los estudiantes capaces de discernir sus habilidades en función de la asignatura de que se trate, redundaría en un peor rendimiento académico.

En lo que concierne al instrumento de evaluación del *self-handicapping*, Schwinger et al. advirtieron que los estudios que utilizan la *Academic Self-Handicapping Scale* (ASHS; Midgley y Urdan, 1995; Urdan et al., 1998) y la Subescala de Auto-Sabotage de la *Motivation and Engagement Scale* (MES; véase Liem y Martin, 2012, para una revisión) refieren correlaciones más elevadas entre esta estrategia y el rendimiento académico que aquellos trabajos que optan por la versión extendida de la *Self-Handicapping Scale* (SHS; E. Jones y Rhodewalt, 1982). Es posible, afirman Schwinger y otros, que las características de los ítems de la ASHS y la MES (i.e., cada ítem plantea el comportamiento específico de autoobstaculización, el motivo por el que se

recurre a este comportamiento y la utilización a priori de la estrategia) representen con mayor validez el *self-handicapping*. Parece, pues, razonable suponer que un elevado grado de acuerdo con los ítems de estas escalas iría asociado a un peor rendimiento.

Conviene aclarar que la relación entre *self-handicapping* y bajo rendimiento académico parece ser más estrecha cuando se recurre a impedimentos conductuales (e.g., consumir drogas o alcohol, falta de preparación)⁴ y esto, a su vez, incrementa la tendencia a implicarse en comportamientos de *self-handicapping* (McCrea, Hirt, Hendrix et al., 2008). Así, siguiendo a Rhodewalt y Tragakis (2002), dados los réditos inmediatos que produce el *self-handicapping*, es probable que “*el self-handicapping (...) pueda fortalecer [nuevos] actos de self-handicapping*” (p. 112). Sin embargo, como señalan Zuckerman y Tsai (2005), comportamientos de *self-handicapping* como el consumo abusivo de alcohol resultan, en sí mismos, perjudiciales. A su vez, de acuerdo con ambos autores, esta disminución en el rendimiento también puede comportar importantes perjuicios en términos de adaptación y bienestar.

Algunos investigadores señalan que el *self-handicapping* formaría parte de un círculo vicioso en el cual los hándicaps conducen a un bajo rendimiento y este, a su vez, genera una gran necesidad de recurrir a los *self-handicaps* (García, 1995; Zuckerman et al., 1998). La reiterada utilización de impedimentos puede, de esta manera, originar un ciclo insalubre de conducta, en el cual sistemáticamente el *self-handicapper* rechaza hacer frente a la causa subyacente a su táctica autoprotectora (Rhodewalt et al., 1995). A su vez, el empleo de excusas que refieren un escaso control (i.e., responsabilizar de un hipotético fracaso a factores externos tales como la manía que un docente le profesa a un estudiante) disminuirá la probabilidad de que el *self-handicapper* desarrolle algún tipo de acción tendente a incrementar sus conocimientos o sus habilidades (Schlenker et al., 2001) y, en consecuencia, interferirá negativamente en su realización personal (R. L. Higgins y Snyder, 1989).

⁴ Algunos estudios (e.g., Gadbois y Sturgeon, 2011; Midgley y Urdan, 2001; Shih, 2005) han evidenciado la existencia de correlaciones inversas superiores a $r = .30$ entre *self-handicapping* conductual y rendimiento académico.

Warner y Moore (2004) obtuvieron evidencias similares en una muestra de estudiantes de Secundaria. Los altos *self-handicappers* recurrían preferentemente a la rumiación autofocalizada como estrategia para afrontar el estrés. De acuerdo con estas autoras, la utilización del hándicap como estrategia de afrontamiento puede sumergir al estudiante en un ciclo crónico de bajo rendimiento que derive en bajos niveles de autoestima y bienestar. Efectivamente, como apuntan Nurmi y colaboradores (Eronen et al., 1998; Määttä, Nurmi y Stattin, 2007; Nurmi, Aunola, Salmela-Aro y Lindroos, 2003), el *self-handicapping* no solo incrementa la probabilidad de fracaso académico, sino que también conduce a que el estudiante reciba un *feedback* negativo que puede afectar a su autoestima e incrementar la sintomatología depresiva.

En la misma línea, una serie de estudios llevados a cabo por Zuckerman y Tsai (2005) han demostrado que, a largo plazo, el *self-handicapping* está asociado a una salud y un bienestar más bajos, menor autoestima, mayor estado de malhumor, más síntomas somáticos, menor satisfacción con la competencia propia, menor motivación intrínseca y el uso autoinformado de diversas sustancias. A su vez, los resultados de estas investigaciones sugirieron que el *self-handicapping* y la inadaptación se refuerzan mutuamente con el tiempo. En efecto, Zuckerman y cols. (Zuckerman et al., 1998; Zuckerman y Tsai, 2005) postulan que, a largo plazo, esta estrategia autoprotectora conduce a una pérdida significativa de la autoestima y del estado de ánimo y, a su vez, la baja autoestima y el malhumor derivan a la larga en comportamientos de *self-handicapping*, constituyéndose así un círculo vicioso que tendería a verse reforzado con el tiempo. En concordancia con este planteamiento, Eronen et al. (1998) argumentan que, a largo plazo, el *self-handicapping* suele propiciar en el individuo un incremento de la insatisfacción, así como una disminución del bienestar. Christopher, Lasane, Troisi y Park (2007) observaron, de hecho, que el *self-handicapping* rasgo se encontraba asociado a una satisfacción vital más baja.

A. J. Martin (1998), en un estudio longitudinal de naturaleza cualitativa, descubrió que los estudiantes que presentaban cambios al alza en el *self-handicapping* parecían identificarse con el perfil de estudiante ansioso y estresado. En concreto, en respuesta a las preguntas respecto a si habían experimentado ansiedad en el segundo año, Dominique respondió: "(...) por

supuesto, ¿quién no? Mucho estrés. Desde el principio vi las tareas y dije, <¡Oh!, Dios mío, ¿qué voy a hacer?> Cada segundo están en mi mente, <¿qué voy a hacer? ¿Qué voy a hacer?>” (p. 287).

Otros estudiantes con cambios al alza en el *self-handicapping* también fueron muy conscientes del papel que jugaba la ansiedad en su vida académica: "por ejemplo, Jodie descubrió que su ansiedad se ha vuelto tan notable en el segundo año que está tomando medidas para paliarla mediante una mejor auto-organización. Su explicación fue el reflejo de la clásica ansiedad ante los exámenes: <yo estudio y lo sé todo, pero cuando estoy allí, pienso, ¡Oh!, yo no revisé esto y eso tampoco. Me quedo helada>. Katrina también ha experimentado una gran ansiedad en los años anteriores, por lo que ha considerado la gestión del estrés una prioridad en el segundo año y siente que ahora está manejando la ansiedad mejor que el año pasado. En contaste con Jodie y Katrina, que han intentando hacer frente a la ansiedad, Dany se rindió a su ansiedad y su explicación linda con la aceptación del fracaso. Aunque estaba muy ansioso respecto a sus estudios al comienzo del segundo año, hacia el final del primer semestre, su ansiedad se había disparado debido a que prácticamente se había dado por vencido: <hacia el final, realmente ya no me importaba>" (p. 287).

A. J. Martin (1998) se percató de que, aunque los estudiantes que presentaban cambios a la baja en el *self-handicapping* seguían teniendo ansiedad, esta era distinta a la que sufrían los estudiantes que mostraban cambios al alza. En concreto, los primeros parecían estar menos ansiosos en el segundo año que en el primero: “de acuerdo con sus comentarios respecto al incierto control personal, ahora que los estudiantes con cambios a la baja en el *self-handicapping* se habían familiarizado y acomodado a la vida universitaria, su ansiedad se había disipado. Cathy informó que estaba <definitivamente> más ansiosa el primer año a causa de su incertidumbre en relación con los formatos de examen y las expectativas de los profesores respecto a ella. Aunque Cathy todavía informó que la ansiedad estaba presente en el segundo año, esta era menor que en el primero. Glen también se sintió abrumado en el primer año, informando que estaba más ansioso entonces, porque <acababa de entrar en ella (en la universidad), con un montón de estudiantes...nunca sabía a dónde iba”. Por el contrario, <estoy menos ansioso este año, porque he pasado por un año de universidad y sé cómo son los exámenes de la uni. El año pasado no

tenía ni idea de cómo eran los exámenes. Y no sabías como iban a calificarte o a qué tipo de examen te ibas a enfrentar. Así que estaba estresado por eso>. Por razones similares, Patrick experimentó menos ansiedad en el segundo año que en el primero:<definitivamente estoy menos ansioso, porque ahora me doy cuenta del sistema y de la forma en que ellos califican>” (pp. 287-288).

De acuerdo con Thompson y Richardson (2001), el motivo por el cual los *self-handicappers* se sienten menos felices y satisfechos con su rendimiento, muestran un control percibido más bajo y manifiestan un mayor estado de ansiedad que quienes no recurren a estas estrategias estribaría en su tendencia a a externalizar sus éxitos, lo que les conduce a dudar de sus capacidades (C. B. Murray y Warden, 1992).

La percepción de control es, precisamente, uno de los aspectos que se ven alterados cuando el individuo adopta tácticas autoprotectoras como el *self-handicapping*. En una entrevista en profundidad con un *self-handicapper*, A. J. Martin (1998), por ejemplo, advirtió que esta persona se sentía completamente desamparada pese a utilizar este tipo de tácticas. En opinión de Arkin y Baumgardner (1985), aunque el *self-handicapper* se esfuerza por mantener la percepción de control, se trata solo de una creencia ilusoria: *“el self-handicapping puede ser visto como una estrategia enfocada a mantener la percepción de control personal. No es el tipo de control personal al que habitualmente hace referencia la Psicología Social; al contrario, el self-handicapping podría ser entendido como una <táctica facilitadora>, una estrategia que podría posibilitar que el individuo mantenga su autoestima pública y la <ilusión de control>, aunque podría no contribuir directamente a ninguna sensación de control genuina. El self-handicapper podría ser capaz de mantener las apariencias en las interacciones sociales, porque las auto-dudas están a salvo de convertirse en deficiencias certeras. Sin embargo, el individuo no experimenta ningún incremento en el control genuino. (p. 185).* Ejemplos como el que aportan Arkin y Baumgardner ilustran el hecho de que cuando el *self-handicap* es dirigido internamente tiene altas probabilidades de constituir un auto-engaño (Zuckerman y Tsai, 2005).

Por su parte, Urdan y Midgley (2001), señalan que el ciclo *self-handicapping*-reducción del esfuerzo-bajo logro escolar podría constituir un estadio inicial de desimplicación y abandono de todo lo que concierne al

ámbito académico. Por ejemplo, en el ámbito de la Educación Física, Ommundsen (2001) sostiene que el *self-handicapping* podría erigirse en un precursor de la disminución del interés así como de la desimplicación.

Al margen del plano académico, algunos trabajos han determinado que el *self-handicapping* también tiene consecuencias perjudiciales. Por ejemplo, sobre el rendimiento deportivo. Coudevylle et al. (2008) descubrieron que el rendimiento en una tarea de baloncesto se hallaba negativamente relacionado con el comportamiento de *self-handicapping*, mientras que no estaba asociado con el *self-handicapping* informado. Por el contrario, Elliot et al. (2006) evidenciaron que ambos tipos de *self-handicapping* perjudicaban el rendimiento de los atletas.

Basándose en la idea de que la catastrofización del dolor ofrece una oportunidad potencial para la acción del *self-handicapping*, Uysal y Lu (2010) hipotetizaron que esta estrategia podría estar relacionada con la catastrofización del dolor, que a su vez se asociaría con mayores niveles de dolor autoinformado. En su estudio, 251 estudiantes de la Universidad de Houston cumplieron las pruebas de *self-handicapping*, catastrofización del dolor y dolor autoinformado. La primera se midió con la versión reducida de la Escala de *Self-handicapping* (Rhodewalt, 1990), mediante ítems como: “*lo haría mucho mejor si lo intentara con más esfuerzo*”. La segunda, se midió con la Escala de catastrofización del dolor (PCS, Sullivan, Bishop y Pivik, 1995), a través de tres subescalas: rumiación (e.g., “*sigo pensando en lo mucho que deseo que cese el dolor*”), magnificación (e.g., “*me da miedo que el dolor pueda ir a peor*”) e indefensión (e.g., “*es terrible y creo que nunca va a ir nada a mejor*”). Finalmente, el dolor autoinformado se midió con la forma abreviada del cuestionario de McGill sobre el dolor (SF MPQ, Dworkin et al., 2009; Melzack, 1987), que contempla ítems que evalúan la intensidad de los diferentes tipos de dolor y los síntomas relacionados (por ejemplo, un dolor punzante, dolor ardiente) durante la semana anterior.

Los resultados del estudio Uysal y Lu revelaron que la asociación entre el *self-handicapping* y el dolor estaba completamente mediada por la catastrofización del dolor. Más específicamente, la estrategia de *self-handicapping* se hallaba moderadamente relacionada con las dimensiones de la catastrofización del dolor -rumiación, indefensión y magnificación- pero su

efecto sobre el dolor estaba mediado únicamente por la dimensión de indefensión (véase figura 21). En consecuencia su estudio sitúa al *self-handicapping* como antecedente potencial de la catastrofización del dolor.

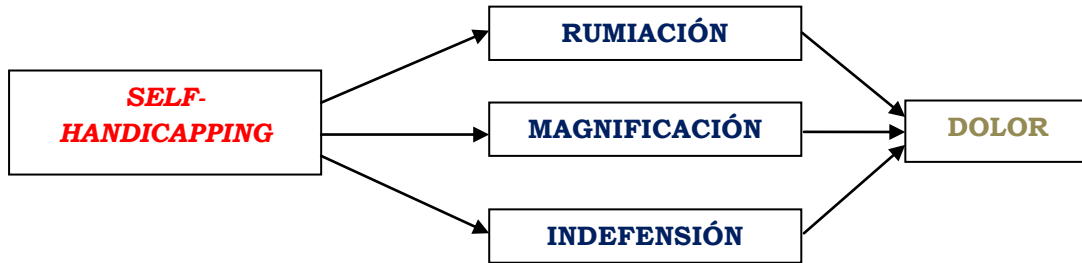


Figura 21. Relación entre el *self-handicapping* y las dimensiones de la catastrofización del dolor. Adaptado de "Self-handicapping and pain catastrophizing", por A. Uysal y Q. Lu, 2010, *Personality and Individual Differences*, 49(5), p. 504. Copyright 2010 por Elsevier.

Leon y Matthews (2010) han tratado de responder a la siguiente cuestión: ¿por qué las personas con antecedentes de desempleo de larga duración y las personas con algún tipo de lesión o discapacidad, siendo objetivamente capaces de obtener un trabajo, siguen desempleadas? Estas autoras advierten que tanto las personas discapacitadas como las que experimentan desempleo durante un largo periodo de tiempo suelen tener, por diferentes motivos, una baja autoestima, así como una baja confianza en sí mismas. Dado que temen fracasar, podrían ponerse barreras, retirando premeditadamente el esfuerzo durante la entrevista o preparándose inadecuadamente para ella. De esto modo, si la empresa les notifica que no han superado el proceso selectivo, pueden atribuir su fracaso a variables internas, tales como la falta de esfuerzo, protegiendo así su autovalía.

Por su parte, Ferrari y Thompson (2006) descubrieron que los "impostores" que recurrían a estrategias de *self-handicapping* informado mostraban elevadas preocupaciones acerca de su autoimagen pública en situaciones potencialmente dañinas para su autovalía. Sin embargo, esta preocupación no prorrumpía entre los "impostores" que utilizaban el *self-handicapping* conductual.

En este sentido, a continuación se recoge un extracto de una conversación mantenida entre un terapeuta y un paciente con depresión que

parece recurrir tanto al *self-handicapping* como al fenómeno del impostor (Pettit y Joiner, 2006, p. 92).

- Paciente: *Mi jefe me ofreció que asumiera la dirección en el nuevo proyecto. Hombre, yo no me lo podía creer.*
- Terapeuta: *¡Enhorabuena! ¿Qué has respondido?*
- Paciente: *Bueno, le dije que no esperara demasiado, ya que no es mi especialidad, y luego se dio la vuelta y se lo dio a mi compañero porque tiene más experiencia en esa área. ¿Puedo creer eso?*
- Terapeuta: *Usted parece sorprendido por ese giro en los acontecimientos.*
- Paciente: *Sí, yo no creí que ella se pusiera de repente a cambiar de opinión de ese modo. Pero es probablemente lo mejor....De todos modos, no tengo suficiente energía estos días para hacer ese tipo de cosas.*

Según Pettit y Joiner (2006), es probable que el *self-handicapping* del paciente le llevara a la pérdida de una oportunidad para avanzar en su carrera, lo que intensificó aún más su estado de ánimo depresivo. Si bien cabe destacar que a corto plazo fue beneficioso, dado que eliminó la presión inmediata asociada a la asunción de mayores responsabilidades en el trabajo, a la larga, el perjuicio para la carrera y las evaluaciones negativas derivadas de este tipo de comportamiento aumentan el curso crónico de la depresión.

En la misma línea, otros autores hallaron que el *self-handicapping* es común en las personas con síntomas depresivos (Eronen et al., 1998; Greaven et al., 2000), predice la depresión (Eronen et al., 1998; Määttä et al., 2007; Zuckerman y Tsai, 2005) y el aumento de la depresión (Määttä et al., 2007; A. J. Martin et al., 2001b; Zuckerman et al., 1998; Zuckerman y Tsai, 2005). A este respecto, Rothbaum et al. (2009) sospechan que este “ciclo vicioso” (Zuckerman et al., 1998) refleja la creciente dependencia que tienen los individuos depresivos a las estrategias de *self-handicapping* para el logro de sus metas (evitar una nueva evidencia de falta de valía) y una caída cada vez mayor en la depresión cuando dependen de dichas estrategias (por ejemplo, cuando retiran el esfuerzo y se “revuelcan” en el estado de ánimo negativo).

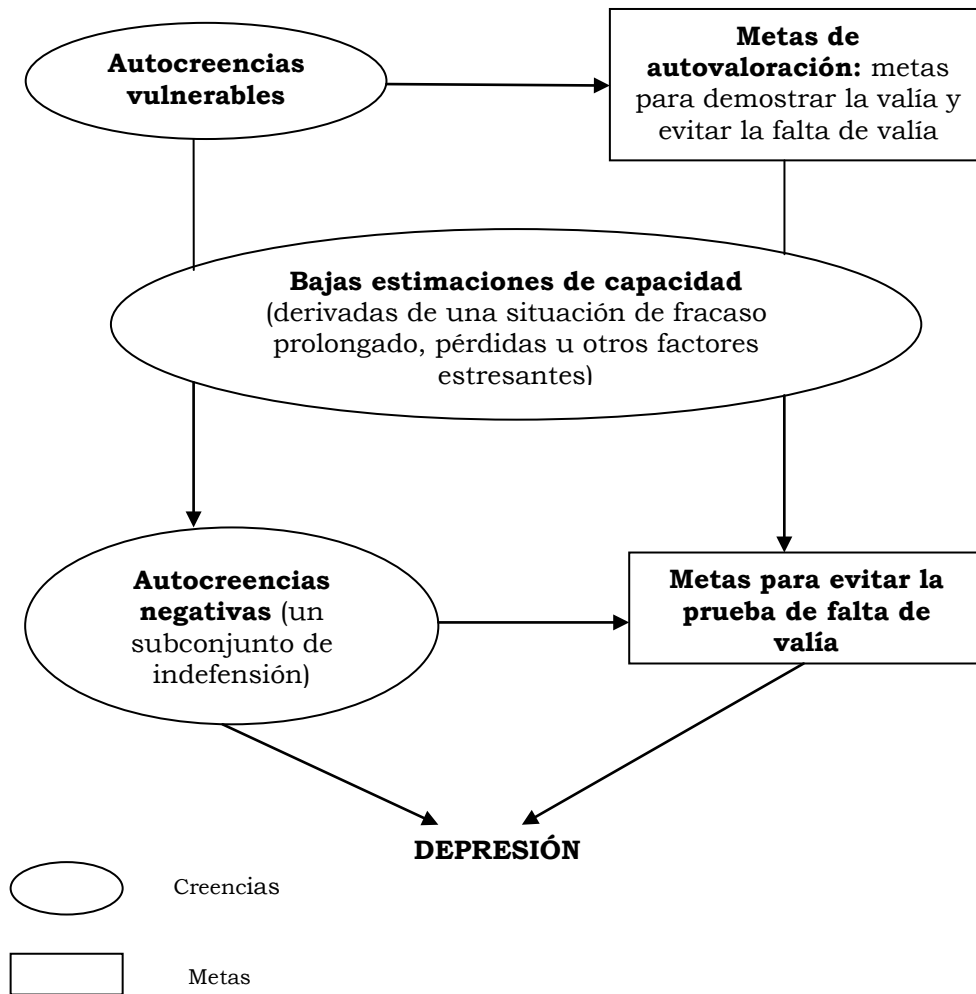


Figura 22. Ruta de las autocreencias vulnerables y las metas de autovalía hacia la depresión. Adaptado de "How goals and beliefs lead people into out of depression", por F. Rothbaum et al., 2009, *Review of General Psychology*, 13(4), p. 307. Copyright 2009 por American Psychological Association.

En efecto, tal y como nos plantean Rothbaum et al., las personas depresivas son individuos altamente propensos a desarrollar autocreencias vulnerables. Estas vulnerabilidades cognitivas, que -esencialmente- se ciernen sobre la creencia de que la capacidad es inmodificable, convicción que se extiende sobre múltiples dominios de actuación del individuo (es decir, es una creencia global) y sobre una autovalía en concordancia con las habilidades percibidas, conforman la base de las metas de autovaloración. En otras palabras, las personas que sostienen creencias autorreferidas de este tipo son proclives a adoptar metas tendentes a probar su valía, así como a evitar toda demostración de su falta de valía en contextos de logro. Sin embargo, cuando

se ven sometidos a un estrés prolongado (por ejemplo, después de sufrir la pérdida de un ser querido, una merma importante en su capacidad funcional o una situación de fracaso prolongado), tales vulnerabilidades cognitivas revierten en el desarrollo de autocreencias negativas sobre la falta de capacidad (e.g., "*si cometo un error, es que soy inepto*", p. 303), creencias que se estiman permanentes, omnipresentes y la evidencia de falta de valía personal, lo que, de alguna manera, subsume al individuo en un estado de indefensión y de depresión. Estos sombríos pensamientos, a su vez, conducen a la persona a intentar evitar toda situación que demuestre su presunta falta de valía (véase figura 22). El *self-handicapping* (por ejemplo, retirar el esfuerzo, procrastinar, rumiar los problemas, etc.) se erige entonces en un importante parapeto ante cualquier atisbo de sospecha en torno a la baja capacidad del individuo.

De acuerdo con Pettit y Joiner (2006), las consecuencias negativas derivadas del *self-handicapping* no se circunscriben exclusivamente al entorno laboral, sino que también afectan al plano familiar, amistades, relaciones amorosas e, incluso, a las interacciones con desconocidos. Se antoja, pues, necesario investigar más a fondo qué secuelas interpersonales conlleva la adopción de esta estrategia: "*(...) probablemente reducen las oportunidades de participación social positiva, incrementan los comportamientos antagonistas de los demás y confirman las opiniones sobre las personas depresivas de que son socialmente ineptas*" (p. 92).

Asimismo, estos investigadores defienden que el *self-handicapping* conductual crónico puede dificultar de manera significativa las relaciones interpersonales y llevar al desarrollo de conductas inadaptadas, como el alcoholismo y la dependencia de sustancias. Es por ello que el *self-handicapper* corre a menudo un serio riesgo de ser etiquetado peyorativamente (e.g., alcohólico) (R. L. Higgins y Snyder, 1989; Schlenker, 1980).

Asimismo, algunos trabajos encontraron que el *self-handicapping*, utilizado con fines de auto-engrandecimiento, parece estar asociado a problemas de salud mental tales como la conducta antisocial o el narcisismo (véase, por ejemplo, Asendorpf y Ostendorf, 1998; Colvin y Block, 1994; Colvin, Block y Funder, 1995).

La investigación ha sugerido que la utilización de hándicaps públicamente evidentes puede ser objeto de reprobación social (Hirt, McCrea y Boris, 2000; Luginbuhl y Palmer, 1991; Rhodewalt et al., 1995; D. S. Smith y Strube, 1991). De acuerdo con Rhodewalt y Tragakis (2002), aunque los observadores conceden a los *self-handicappers* el beneficio atribucional de la duda (al descartar las atribuciones a la falta de capacidad a raíz del mal rendimiento), al mismo tiempo los rechazan. De hecho, los observadores evaluaban el mismo rendimiento objetivo de forma más negativa cuando era obtenido por una persona que recurría al *self-handicapping* que por una que no lo hacía (Rhodewalt et al., 1995).

Y es que, como afirman Pettit y Joiner (2006), aunque los *self-handicappers* hacen uso de su estrategia con el propósito de promover una imagen más positiva de sí mismos, irónicamente tienden a provocar el efecto contrario. Según estos autores, aunque los efectos del *self-handicapping* crónico todavía no han sido suficientemente investigados, es probable que los observadores externos acaben aburriéndose y mostrando un rechazo cada vez mayor hacia los que habitualmente recurren a este tipo de conductas.

D. S. Smith y Strube (1991) analizaron si las características individuales de los observadores (i.e., grado de propensión al *self-handicapping* y nivel de autoestima) influyen en el modo en que se evalúan los comportamientos de *self-handicapping* de otras personas. Estos investigadores encontraron que los observadores con elevadas puntuaciones en *self-handicapping* juzgaban más duramente la utilización de estas estrategias de protección de la valía por parte de otras personas que los observadores con bajas puntuaciones en *self-handicapping* (véase también D. S. Smith y Strube, 1987). En opinión de D. S. Smith y Strube (1991), los observadores que sostienen una elevada propensión al *self-handicapping*, al hallarse más familiarizados con estas estrategias, serían plenamente conscientes de los intentos deliberados de los *self-handicappers* por causar una buena impresión en los demás y, en consecuencia, censurarían en mayor medida este tipo de comportamientos. Por lo que respecta al nivel de autoestima, los observadores que mostraban bajas puntuaciones en esta variable, en oposición a los que reportaban una autovaloración elevada, conferían una mayor credibilidad a los comportamientos de *self-handicapping* de otras personas (véase también Baumgardner y Levy, 1988). D. S. Smith y Strube hipotetizan que los

observadores con baja autoestima podrían mostrar una escasa autoconfianza a la hora de poner en tela de juicio las pretensiones auto-presentacionales de los *self-handicappers* y, además, evidenciarían una gran susceptibilidad a la influencia social. En conjunto, estos resultados cuestionan la efectividad del *self-handicapping* como estrategia auto-presentacional.

En general, los individuos que optan por utilizar un hándicap en vez de intentar solventar la tarea a la que se enfrentan son con frecuencia catalogados por otras personas como falsos, irresponsables, ineficaces, perezosos, desmotivados, narcisistas, auto-destructivos, culpables y, además, son –por lo común– poco respetados y rechazados como amigos o como compañeros de estudios (Hirt, McCrea y Boris, 2000; Luginbuhl y Palmer, 1991; Schlenker et al., 2001).

No obstante, conviene puntualizar que los *self-handicappers* conductuales son objeto de una mayor condena social que los *self-handicappers* auto-informados (Cox y Giuliano, 1999). En este sentido, Rhodewalt et al. (1995) hipotetizaron que cuanto mayor es el control que el individuo posee sobre el hándicap, menor es su aceptación social. En efecto, de acuerdo con Leary y Sheperd (1986), los observadores externos suelen atribuir un mayor control sobre los hándicaps conductuales (e.g., salir de fiesta el día anterior a un examen) que sobre los impedimentos auto-reportados (e.g., aducir que una enfermedad dificultará un óptimo rendimiento en el próximo examen), lo que justificaría la censura social a la que se ven sometidos los *self-handicappers* conductuales.

Además de la imagen pública, la utilización estratégica de hándicaps para la consecución del éxito puede tener un alto coste tanto para la autoestima privada como para la autoeficacia del *self-handicapper*. De acuerdo con Schlenker et al. (2001), esto es especialmente palpable cuando el individuo emplea constantemente la misma excusa para hacer frente a una amenaza recurrente. Por ejemplo, como ya se ha mencionado con anterioridad, reportar una elevada ansiedad puede servir como coartada ante el riesgo de fracaso en un examen. Sin embargo, a largo plazo, el *self-handicapper* podría empezar a considerarse a sí mismo como un ansioso crónico y disminuir sus expectativas de autoeficacia respecto a las situaciones de examen. Este decremento podría propiciar la retirada del esfuerzo destinado a la

preparación de exámenes y, consecuentemente, derivar en la evitación de este tipo de situaciones.

Prapavessis, Grove y Eklund (2004) han identificado un conjunto de factores que podrían determinar la credibilidad del hándicap, y por ende, su eficacia como estrategia autopresentacional (véase figura 23).

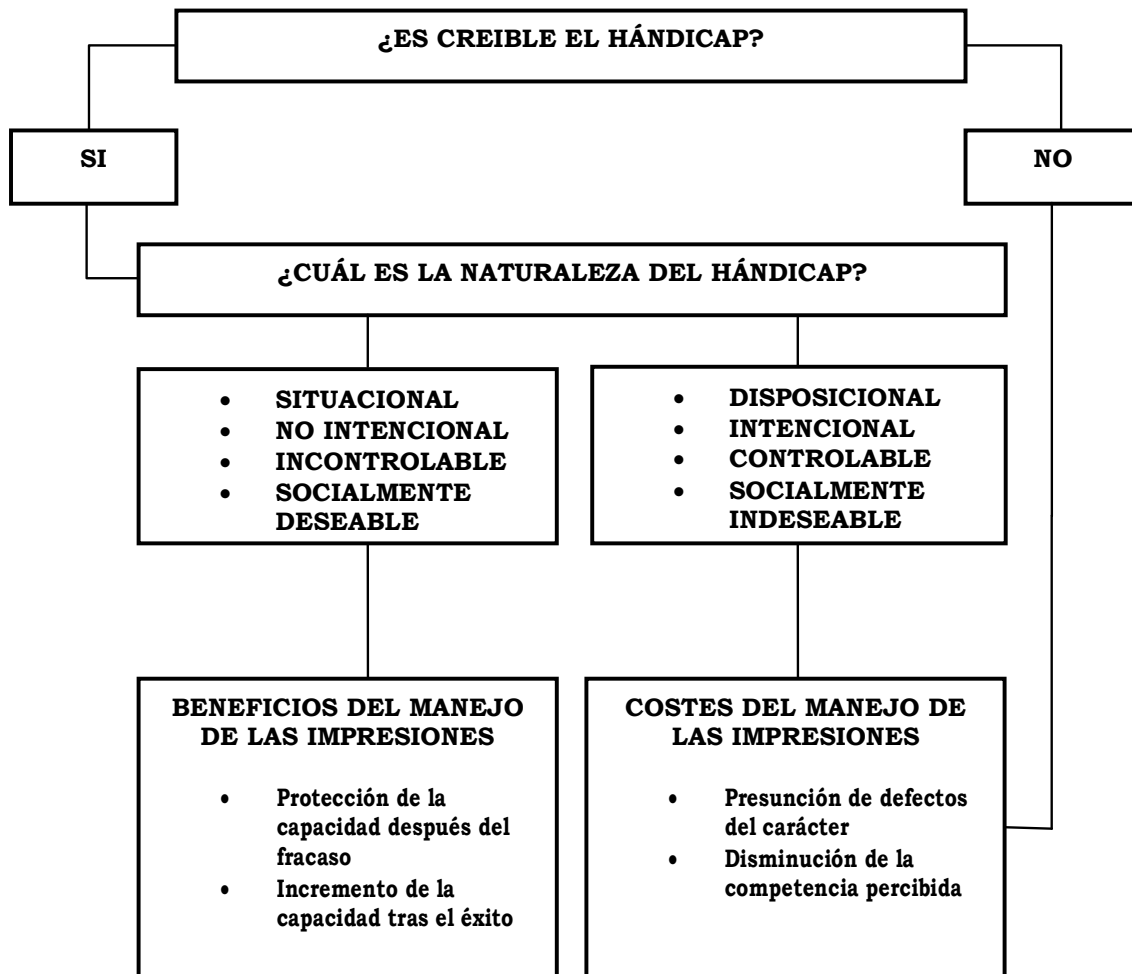


Figura 23. Factores que determinan las consecuencias de las estrategias del *self-handicapping* autopresentacional. Adaptado de "Self-presentational issues in competition and sport", por H. Prapavessis et al., 2004, *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(1), p. 22. Copyright 2004 por Routledge Taylor & Francis Group.

Un primer factor haría referencia al grado en que la audiencia percibe que el hándicap es el resultado de factores situacionales, en oposición a dispocionales. Un segundo factor se focalizaría en el nivel en que el impedimento es visto como no intencional, en lugar de deliberado. Otro factor aludiría a la medida en que el observador estima que el impedimento utilizado

por parte del *self-handicapper* escapa o no a su control. En último lugar, la aceptación del hándicap dependerá de su valoración social (deseable *vs.* indeseable). Así, cuando la naturaleza del hándicap sea situacional, no intencional, incontrolable y socialmente deseable, su efectividad será elevada como estrategia autopresentacional, lo que conducirá a una protección de las creencias de capacidad después del fracaso, así como a un incremento de esta en caso de éxito. Por contra, si el hándicap fuese disposicional, intencional, controlable y socialmente indeseable, el *self-handicapper* no lograría su objetivo autopresentacional y, en consecuencia, disminuiría su percepción de competencia y presumiría defectos en el carácter.

Si bien, como ha quedado ampliamente documentado, el *self-handicapping* puede acarrear numerosos perjuicios, es preciso aclarar que los costes que genera su utilización vienen determinados por ciertas características inherentes a la estrategia. En este sentido, R. L. Higgins y Snyder (1989) sostienen que: “(...) los hándicaps contraproducentes se caracterizan por uno o más de los siguientes aspectos: (1) dificultan el mantenimiento de, o interfieren en, la consecución de importantes recompensas externas (e.g., trabajos, aprobación social); (2) dificultan o interfieren en la realización del potencial individual (i.e., la consecución de metas “téticas”); y/o (3) dan lugar a una disminución de la autoestima del individuo o del control personal a largo plazo” (p. 101).

No obstante, a pesar de que el *self-handicapping* puede resultar considerablemente auto-dañino a la larga, de acuerdo con C. R. Snyder et al. (1983), dados los beneficios inmediatos que comporta esta estrategia, es difícil disuadir al individuo de su utilización. En este sentido, coincidimos con C. R. Snyder (1984) en que no parece sencillo convencer a los *self-handicappers* de que abandonen su “pacto fáustico”.

En definitiva, la conclusión final derivada de las investigaciones recogidas en párrafos anteriores es que, aunque la estrategia de *self-handicapping* compensa a corto plazo, dado que protege la autoestima, presenta muchos costes a la larga. En palabras de Rhodewalt y Tragakis (2002): “el *self-handicapper* consigue la protección de la autoimagen a corto plazo a costa de un menor logro potencial a largo plazo” (p. 121). Y es que, como plantea Covington (1984b), el principal peligro de este tipo de estrategias

radica en que *"el alivio temporal que ofrecen estas tácticas de evitación del fracaso es ilusorio, desde el momento en que su reiterada utilización acabará por destruir el deseo de aprender. Estos procesos auto-derrotistas suponen un movimiento [que transcurre] de la evitación del fracaso hacia la aceptación del fracaso"* (p. 12).

3. PROTEGERSE ESTABLECIENDO BAJAS EXPECTATIVAS: ESTRATEGIA DE PESIMISMO DEFENSIVO

“Katherine siempre ha sido una persona un poco nerviosa. Ha sentido ansiedad especialmente ante los retos que ponen a prueba su talento, el tipo de situaciones en las que debe demostrar su habilidad, sabiduría y competencia. También es ambiciosa y ella misma se pone el listón muy alto. Le gusta su trabajo y quiere seguir haciéndolo, lo que le lleva a enfrentarse a un gran número de situaciones que le provocan ansiedad. Debe presentar sus trabajos en conferencias, someter artículos al veredicto de colegas de profesión para obtener becas de investigación, publicar algunos de sus estudios y volver a pedir más subvenciones para seguir trabajando. Esto lo tiene que compaginar con la docencia, donde su competencia será evaluada por los alumnos mediante cuestionarios, así como por ella misma, ante la actitud que detecte en ellos. Cuando piensa en cualquiera de las tareas antes mencionadas, Katherine siempre siente el mismo nudo en el estómago, convencida de que todo será un auténtico desastre. <La revista no aceptará mi artículo> u <odiarán mi metodología> son algunas de las ideas que le vienen a la cabeza. Y si la invitan a una convención nacional para participar en una de las ponencias, exclama: <¿qué pasará si realmente meto la pata hasta el fondo?>. Ciertamente se trata de un punto de partida negativo y podría desembocar en una actitud destructiva si llevase a Katherine a abandonar, a no enviar el artículo o a no presentarse a la cita en la conferencia. Sin embargo, este tipo de reflexiones son solo el punto de partida de su estrategia para controlar su ansiedad. Ella sabe muy bien que la revista en la que quiere publicar el resultado de sus investigaciones rechaza el 90% de los trabajos que llegan a la mesa de su director, sabe que su metodología despierta controversia y que dar la cara no es lo más fácil del mundo, así que se prepara para el fracaso. Esta es la parte <pesimista> de la definición del pesimista defensivo: Katherine pone el listón muy alto y se marca unas expectativas bajas. Este pesimismo no la hace sentirse particularmente bien. Al fin y al cabo, le encantaría que aceptaran su artículo, por ejemplo, pero reducir mentalmente sus esperanzas aligera parte de la presión y, en consecuencia, parte de la ansiedad. La ansiedad es, básicamente, un sentimiento de anticipación, nos ponemos nerviosos ante lo que nos espera en el

futuro. Si conseguimos reducir la sensación de incertidumbre convenciéndonos a nosotros mismos de lo que va a pasar, incluso si pensamos que será malo, podremos reducir el nerviosismo provocado por la anticipación y, como Katherine, aplacar la ansiedad. Hay estudios que demuestran (y nuestra experiencia lo corrobora) que las desilusiones previstas, aunque sean desagradables, son más fáciles de llevar que las imprevistas. Si sabemos qué esperar, incluso si se trata de lo peor, puede que nos sintamos más bajo control. El pesimismo le permite a Katherine evitar parte de la carga emocional que está vinculada a cada uno de los resultados que le preocupan sin que ignore o niegue la posibilidad de que salgan realmente como ella ha previsto. Sus bajas expectativas le sirven como parachoques emocional para protegerla, no suficientemente resistentes para evitar la decepción si el artículo que ha escrito es rechazado finalmente. Pero sí para seguir trabajando en él y decidir presentarlo. Teniendo en cuenta que este parachoques le permite seguir adelante y trabajar duro en lugar de salir corriendo ante la posibilidad de un fracaso, su pesimismo constituye el primer paso de su lucha contra la ansiedad: <sé que las cosas irán mal, así que una vez dado por sentado esto, puedo seguir adelante con mi trabajo>” (Norem, 2002b, p. 50).

3.1. Pasado positivo, presente ansioso, futuro pesimista

Otra estrategia que comporta el mismo mecanismo anticipatorio que el *self-handicapping* ante posibles resultados negativos es el pesimismo defensivo. El término *pesimismo defensivo* fue acuñado a mediados de los años 80 del pasado siglo por la psicóloga norteamericana Nancy Cantor y sus estudiantes (Norem y Cantor, 1986a; 1986b), si bien ha sido su colega y discípula Julie Norem quien ha contribuido en mayor medida a la explicación y comprensión de este tópico. “*El constructo no debería ser considerado la antítesis del optimismo. Si usted es un pesimista defensivo, no necesariamente lleva gafas oscuras todo el tiempo o espera lo peor en cada situación de la vida. Pero usted tiene cuidado de no estar seguro de sí mismo. Más que tener una firme perspectiva alegre constantemente, se permite imaginar lo que podría salir mal y cómo se sentiría si las cosas resultasen mal*” (Thomas, 2011, p. 1). Norem y Cantor (1986a; véase también Cantor y Harlow, 1994; Cantor, Norem, Niedenthal, Langston y Brower, 1987; Norem, 1987, 1989; Norem e Illingworth, 1993; Showers, 1988, 1992) describieron el pesimismo defensivo como una estrategia en la que el estudiante establece expectativas de éxito

excesivamente bajas ante las tareas, a pesar de contar con un historial previo de éxitos, y experimenta una elevada ansiedad, así como un bajo control percibido, antes de afrontarlas. Esta definición fue posteriormente ampliada hasta su conceptualización actual, en virtud de la cual *“el pesimismo defensivo es una estrategia que consiste en establecer bajas expectativas (siendo pesimista) y después planear detenidamente, con detalles concretos e intensos, todas las cosas que pueden salir mal a medida que uno se prepara para una situación o tarea futura”* (Norem, 2008a, p. 123).

Quizás el ejemplo clásico de pesimista defensivo sea el de una estudiante que se convence a sí misma de que lo va a hacer mal en un futuro examen y se motiva para estudiar más duramente, amortiguando así las emociones negativas que puede causar una baja calificación (Zuzul, 2008a). A diferencia de los pesimistas realistas, cuyas expectativas negativas están justificadas por un rendimiento bajo en el pasado, los pesimistas defensivos son individuos que han rendido bien con anterioridad en situaciones similares (Zuzul, 2008a) y, a pesar de ello, desarrollan expectativas de autoeficacia tan bajas como los que tienen un historial previo de fracaso (S. R. Berry, 2007). El estudiante pesimista defensivo normalmente obtiene altas calificaciones en los exámenes, por lo que sus expectativas negativas no están basadas en experiencias anteriores, sino que más bien se establecen con un doble propósito: autoprotector y motivacional (Norem y Cantor, 1986b; Showers y Cantor, 1984). Autoprotector, en tanto que las bajas expectativas preparan al individuo para un posible fracaso, lo cual supone siempre un golpe menos duro que el que representa un fracaso inesperado (Feather, 1967). Y motivacional, puesto que le estimulan a incrementar su esfuerzo y preparación con vistas a evitar que dichas expectativas se cumplan (Sanna, 2000; Showers y Ruben, 1990).

En un estudio cualitativo llevado a cabo con una muestra de estudiantes universitarios, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) encontraron que todos los estudiantes que puntuaban alto en pesimismo defensivo informaban que, independientemente de su rendimiento pasado, esperaban rendir aún menos en el futuro: *“(...) a pesar de que nunca había suspendido nada, Dianne informó que siempre tenía la impresión de que iba a suspender. Advirtió que aunque una parte de ella piensa racionalmente sobre su posible rendimiento, considera que su vida académica es un acto de*

equilibrio entre cómo <siente> que le va a ir en los próximos exámenes y trabajos y lo que <sabe/piensa> racionalmente que probablemente sea lo que ocurra. Robert citó el caso de cuando un profesor anunció que a unos cuantos estudiantes no les había salido muy bien el trabajo y se pasó el día siguiente preocupado por si él era uno de ellos (resultó que no lo era). Él dijo que pensar así era como <andar en la cuerda floja> entre saber que ha aprobado todo anteriormente pero que no le va a salir tan bien en el futuro. Cassie también informó que a pesar de haberle ido bien en el pasado, pensaba que el próximo examen o trabajo le iría peor (...) que cada vez que empieza un trabajo o estudia para un examen <empieza de cero> en las expectativas que tiene sobre cómo le van a salir (...) que poco a poco va ganando confianza a medida que cree que va dominando la asignatura, pero que no importa lo segura que esté de sí misma, se enfrenta al siguiente trabajo con un pesimismo poco realista" (p. 621). De hecho, los amigos y los familiares que intentan discutirles a los pesimistas defensivos sus funestas predicciones, frecuentemente escuchan como respuesta: "esta vez es diferente, ¡en serio!" (Norem y Smith, 2006, p. 37). Sin embargo, aquellos estudiantes con baja puntuación en pesimismo defensivo eran normalmente optimistas sobre su rendimiento futuro en trabajos y exámenes: "como informó Bernadette, <básicamente cuando estoy de buena racha, me siento bien, creo. Bueno he obtenido esta nota y puedo volver a hacerlo>" (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003, p. 621). Así las cosas, en palabras de Norem, para los pesimistas defensivos "(...) el pasado no es el mejor vaticinador del futuro" (Norem y Smith, 2006, p. 37).

Según Merz y Swim (2008), los pesimistas defensivos crean un modelo de "espantapájaros" de sí mismos, es decir, una fachada para ellos y para los demás con la intención de falsear voluntariamente sus habilidades. Al reducir sus expectativas, pueden comprobar que rinden mejor que el modelo de espantapájaros que han forjado, y así, como advierte Covington (1992), "al descender a límites más bajos de lo que uno aceptaría, los estudiantes pueden seguir evadiendo las sensaciones de fracaso" (p. 90).

Por esta razón, desde la perspectiva de un observador externo, el pesimismo defensivo puede parecer a todas luces irracional. "¿Por qué alguien que lo ha hecho bien en el pasado es pesimista sobre el futuro? ¿Por qué el éxito constante y repetido no puede llevar a un mayor optimismo?" (Norem y Smith, 2006, p. 35). El pesimista defensivo es capaz de reconocer y, por tanto, estar

de acuerdo con el juicio de un observador externo respecto a que lo ha hecho bien en el pasado (Showers, 1992). De hecho, según Norem y Smith (2006), los cuestionarios usados para medir el pesimismo defensivo siempre han incluido una parte en la que se le pide a los sujetos que valoren lo bien que han rendido en el pasado, y la evaluación del rendimiento propio de una forma relativamente alta ha sido utilizada como criterio explícito para distinguir a los pesimistas defensivos (aquellos cuyo pesimismo no está justificado por un bajo rendimiento pasado) de los pesimistas realistas o justificados (aquellos cuyo rendimiento pasado fue malo, justificando así las predicciones pesimistas sobre el rendimiento futuro) (véase Norem, 2001). Es más, las evaluaciones de los pesimistas defensivos sobre su rendimiento muestran una correlación negativa significativa con su rendimiento real (Norem, 2001). Por lo tanto, su estrategia no parece interferir o distorsionar excesivamente su percepción de lo bien que lo han hecho (Norem e Illingworth, 1993). Sin embargo, a pesar de que los pesimistas defensivos evalúan con precisión sus rendimientos generalmente buenos, no emplean demasiado tiempo pensando en sus éxitos pasados, y cuando lo hacen, tal y como veremos más adelante, sus pensamientos prototípicos no suelen ir en la línea de *"tuve éxito en el pasado"* (p. 37), sino en esta otra *"por lo menos no la pifíé aquella vez"* (p. 37) (Norem y Smith, 2006).

En opinión de Norem (2002b), *"el pesimismo defensivo no tiene nada que ver con la interpretación negativa de hechos acontecidos en el pasado, sino con la ansiedad que generan acontecimientos futuros"* (p. 113). Efectivamente, es su elevado miedo al fracaso el que parece predisponerles a utilizar el pesimismo defensivo (Elliot y Church, 2003; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2000; Ntoumanis et al., 2010). Para un pesimista defensivo, recordar los éxitos del pasado implica recordar el trabajo duro y la preocupación que supuso lograr ese éxito, lo que refuerza su necesidad de manejar la ansiedad y prepararse para lo que podría salir mal la próxima vez (Norem y Smith, 2006). De hecho, estas personas "aprovechan" su propia ansiedad (Norem y Cantor, 1986b) y sus expectativas negativas como elementos "atemorizadores" (Showers y Ruben, 1990) que les motivan a actuar y, de esta manera, incrementan su percepción de control sobre la situación. Además, sienten más placer y satisfacción, y relativamente menos ansiedad, cuando usan su estrategia que cuando no lo hacen (Norem e Illingworth, 1993). Así pues, de

acuerdo con su mecanismo de funcionamiento, esta estrategia resulta doblemente paradójica (Thompson y Le Fevre, 1999) puesto que, por un lado, las bajas expectativas no suelen hacerse realidad; y, por otro, la ansiedad es canalizada de tal manera que no interfiere con el rendimiento.

Es típico en los estudiantes pesimistas defensivos experimentar, con una finalidad protectora, bajas expectativas, escaso control percibido y elevada ansiedad antes de afrontar una tarea, la cual encaran *"esperando lo peor"* (Showers, 1992, p. 474). Sin embargo, estos presagios negativos no se traducen en profecías autocumplidas o autorrealizadas -predicciones que, una vez hechas, son en sí mismas la causa de que se hagan realidad- (véase, por ejemplo, Norem y Cantor, 1986a, 1986b), en tanto en cuanto sirven como mecanismo de protección atribucional y motivador ante la tarea. Dicho de otra manera, el pesimismo defensivo le permite al sujeto reducir su nivel de ansiedad e incrementar su esfuerzo para evitar este tipo de resultados indeseados (Cantor, 1990; E. Fernández y Bermúdez, 2001; Norem, 2002b; Norem y Chang, 2000; Spencer y Norem, 1996). *"Afecto y pensamiento negativo funcionan como una motivación positiva para los pesimistas defensivos. A diferencia de la rumiación (cuando uno tiene pensamientos negativos repetitivos sobre el pasado) o la catastrofización (cuando los pensamientos negativos sobre una circunstancia concreta se disparan fuera de control en lo que respecta a la vida y al self en general), las reflexiones negativas de los pesimistas defensivos se dirigen hacia el futuro, y se centran en posibles escenarios negativos directamente relevantes para la situación o meta que quieren alcanzar. En lugar de rumiar sobre cómo la ansiedad ha afectado al rendimiento en el pasado, o llegar a estar atrapados de alguna manera en el pensamiento, el pesimista defensivo es capaz de desplazar el énfasis desde sus sentimientos ansiosos hacia pensamientos sobre posibles problemas específicos y, en consecuencia, a acciones tendentes a prevenir que esos problemas alteren el progreso"* (Norem, 2008a, p.126). De hecho, como veremos más adelante, esta estrategia motivacional parece tener una incidencia positiva sobre el rendimiento académico, al mismo tiempo que proporciona evidentes efectos positivos sobre el bienestar y la autovalía del individuo (Cabanach, Valle, Rodríguez y Piñeiro, 2002).

El pesimismo defensivo constituye, pues, una excepción dentro de la norma que asocia una orientación negativa a metas (i.e., definir las metas

como estados que se desean evitar, tales como sacar menos de un aprobado en un examen) con el bajo rendimiento (Roney y Lehman, 2008). En palabras de E. T. Higgins (2005), los pesimistas defensivos han desarrollado una estrategia que engrana bien con su motivación doble para evitar el fracaso (un enfoque de prevención) mientras persiguen el logro. Por tanto, el "problema" al que se enfrentan estas personas es cómo sobreponerse a la inmovilización que surgiría de este aparente conflicto entre metas (Norem y Cantor, 1986a). Norem (1989) se apoya en los resultados obtenidos por Self (1988) a la hora de argumentar cómo y por qué los pesimistas defensivos logran este objetivo. Según Self, los estudiantes optimistas y pesimistas defensivos no difieren respecto a la satisfacción que esperan sentir si obtienen un resultado exitoso. Sin embargo, estos últimos reconocen que se sentirían mucho más infelices que los optimistas en caso de fracasar. Con vistas a evitar esta sensación de profunda insatisfacción asociada al fracaso, el pesimista defensivo se sirve de su ansiedad para luchar activamente por lograr incrementar su control sobre la situación y conseguir un resultado exitoso.

No obstante, Elliot y Church (2003) discrepan parcialmente respecto a esta supuesta doble motivación de los pesimistas defensivos para lograr el éxito y evitar el fracaso. De acuerdo con estos investigadores, el miedo al fracaso parece constituir el único fundamento motivacional de los pesimistas defensivos, por cuanto no encontraron evidencias de que esta estrategia se encuentre relacionada con la necesidad de logro. Ahora bien, Elliot y Church puntualizan que esta nula relación (ni positiva ni negativa) parece sugerir que la necesidad de logro podría erigirse en un predictor positivo del pesimismo defensivo en algunos casos y negativo, en otros. De hecho, autores como Showers (1992) han especulado sobre la posibilidad de que existan dos tipos diferentes de pesimismo defensivo: uno que simplemente suponga establecer bajas expectativas y prepararse para evitar el fracaso; y otro que implique contemplar la posibilidad de no hacerlo bien y esforzarse duramente para incrementar las probabilidades de obtener un rendimiento exitoso. Es posible que el primer tipo, que constituiría un mecanismo pasivo de evitación, pueda ser utilizado por los pesimistas con baja necesidad de logro, mientras que el segundo, una estrategia de evitación activa, lo utilizarían aquellos cuya necesidad de logro sea elevada.

Más clarificador al respecto resulte, quizás, el modelo cuadrupolar de necesidad de logro propuesto por A. J. Martin et al. (2001a) (véase figura 24). Dentro de este modelo, Martin et al. distinguen dos componentes del pesimismo defensivo, las expectativas defensivas y la reflexión. Ambos estarían determinados por necesidades de logro diferentes. Así, los estudiantes que recurren con frecuencia a la reflexión mostrarían, en una línea similar a los sobreesforzados, una elevada orientación al éxito, al tiempo que se encontrarían altamente preocupados por evitar el fracaso. Esto es, tratan de contemplar tanto el éxito como el fracaso, lo cual, en palabras de Norem e Illingworth (1993), constituye el sello distintivo de la reflexión. Por su parte, los estudiantes con expectativas defensivas se caracterizarían, al igual que los *self-handicappers*, por una elevada orientación motivacional a la evitación del fracaso y una baja orientación al éxito. La principal diferencia entre los *self-handicappers* y las personas que desarrollan expectativas defensivas radicaría en que estas últimas no muestran índices tan bajos en orientación al éxito como los *handicappers*. En el lado opuesto a estos evitadores del fracaso se situarían aquellos individuos con autoconcepto positivo. Estas personas se caracterizarían por poseer una gran orientación al éxito y una escasa propensión a evitar el fracaso. Finalmente, cabría hablar de estudiantes con baja orientación al éxito, pero también con una falta de motivación por evitar el fracaso. Son personas que se encontrarían en un estado de indefensión y, por lo tanto, aceptan el fracaso.

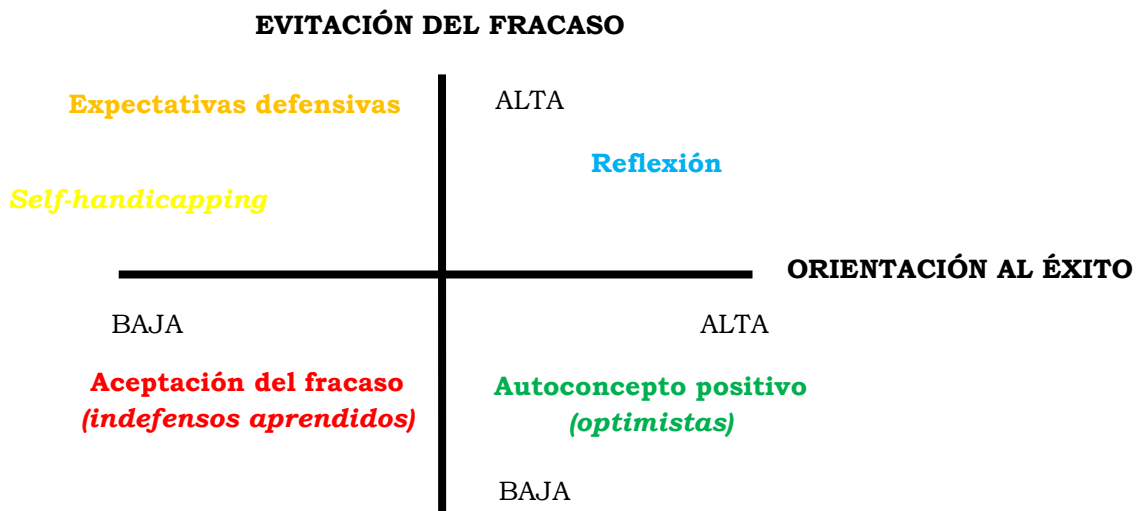


Figura 24. Modelo cuadrupolar de la necesidad de logro. Adaptado de "A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism", por A. J. Martin et al., 2001a, *American Educational Research Journal*, 38(3), p. 588. Copyright 2001 por American Educational Research Association.

A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) preguntaron a los estudiantes que se consideraban pesimistas defensivos las razones por las que tenían expectativas poco realistas. Algunos de ellos respondieron: “ (...) *< viniendo de una familia (sustrato étnico), si sacas una buena nota, esperaran que vuelvas a hacer lo mismo> (...) < en el pasado cuando he visto las cosas de forma optimista, ha ocurrido algo malo y ahora dudo de mí misma todo el tiempo> (...) < yo intento ser pesimista porque de esta forma creo que la caída es menor cuando te das el batacazo... Yo creo que si estoy justo al borde del pesimismo, entonces si obtengo mejores resultados de lo que esperaba es una sorpresa agradable, y si obtengo peores resultados el fracaso no lo es tanto. Uno intenta minimizar estas caídas> (...) < mis padres siempre me han dicho < no te pongas metas demasiado altas porque solo acabarás desilusionada... Ten siempre cuidado de no alentar mis esperanzas para que no me desilusione> (...) < si eres negativo te estresas más, y un poco de estrés es bueno> (...) < te mantiene un poco más estable. No tienes altibajos, los subidones y los bajones. No te paseas por ahí una semana diciendo soy fantástico, soy el mejor del mundo y no estar a la altura de lo esperado a la semana siguiente y sentir que te quieres cortar las venas> (...) < reduce el posible impacto en la autoestima al no < pensar que vas a alcanzar la luna cuando solamente puedes llegar a las nubes>” (pp. 621- 622). Igualmente ilustrativa resulta la afirmación de esta estudiante universitaria de último año entrevistada por Thompson (2004a): *"nunca apunto demasiado alto (...) si tú aspiras a la copa de los árboles la caída no es excesiva, mientras que si apuntas a las estrellas la decepción puede ser demasiado grande. Así que soy cauta con las metas que me propongo"* (p. 6).*

Según Norem (2008a), el propósito fundamental de los pesimistas defensivos no es evitar los pensamientos negativos sobre uno mismo o el afecto negativo transitorio asociado con los pensamientos sobre las posibilidades negativas. En este sentido, Sanna (1998) señala que los pesimistas defensivos se centran más en las funciones preliminares de su estrategia que en las afectivas. Es decir, si bien a menudo es necesario tolerar los afectos negativos a fin de lograr objetivos importantes, en otras ocasiones es más importante estar preparados para prevenir resultados negativos en un dominio particular, mientras que minimizar un afecto negativo es decisivamente secundario (Kelly et al., 1990; Norem, 2008a, 2008b): *"no he conocido aún a un pesimista defensivo que reivindique el placer de la ansiedad,*

pero los pesimistas defensivos no suelen tener en el primer puesto de su lista de prioridades deshacerse de los sentimientos negativos, y creo que tienen toda la razón. Su estrategia implica aprender a tolerar las sensaciones incómodas con el fin de seguir adelante. Su tolerancia no tiene nada que ver con lamentarse inútilmente porque consiste, primero, en enfrentarse a lo negativo y, segundo, en rechazar la idea de que sentirse bien tiene que ser siempre, y a toda costa, nuestro principal objetivo" (Norem, 2002b, p. 99).

Los resultados del estudio realizado por Gagne y Norem (2005) arrojan conclusiones preliminares en esta línea: cuando se les cuestiona sobre el tipo de apoyo social que prefieren recibir, más que comprensión o cualquier otro tipo de apoyo emocional, los pesimistas defensivos manifiestan su preferencia por un *feedback* informativo que les ayude a prepararse para rendir como desean. Para entender el porqué de esta preferencia, debemos considerar que, desde la perspectiva de un pesimista defensivo, no existe otra manera de calmar la ansiedad que no sea identificando y planificando los pasos que deben darse para hacer frente a aquello que temen.

3.2. La naturaleza estratégica del pesimismo defensivo

El pesimismo defensivo se considera un "tábano" (p. 78) en el campo de investigación sobre optimismo y pesimismo, (Norem, 2001). El motivo de tal reputación radica en que, desde su concepción, el pesimismo defensivo ha sido caracterizado como una estrategia adaptativa para aquellos que la utilizan. Esto "choca" frontalmente con la consideración negativa, cuasi dogmática, que la mayoría de investigadores otorgan al término pesimismo (véase Isaacowitz y Seligman, 1998).

"La idea de que el optimismo es <bueno> y el pesimismo es <malo> se ha extendido de tal forma en la literatura psicológica y en la cultura popular que ha sido reducida a la categoría cercana al cliché en el pensamiento occidental" (Zuzul, 2008a, p.73). El celeberrimo tema musical "Don't worry, be happy (no te preocupes, sé feliz)", de Bobby McFerrin, o nuestra expresión autóctona "malo será" ilustrarían con claridad esta fuerte tendencia, casi pseudo-obligación, a que veamos siempre el vaso medio lleno. Concretamente, en el ámbito educativo, hay una tendencia a pensar que los comportamientos positivos, el diálogo interior y las disposiciones están asociados con resultados de aprendizaje positivos (Held y Bohart, 2002). Asimismo, parece contrario al

sentido común que el diálogo interior negativo de un estudiante, en tanto que contraproducente, pueda ir acompañado de un aprendizaje significativo (Merz y Swim, 2008).

No obstante, algunos investigadores han cambiado las nociones establecidas e imperantes respecto al optimismo y al pesimismo: *"(...) tendré que esforzarme en desequilibrar la maniquea visión de que todo lo optimista es bueno y todo lo pesimista es malo (...) Mi argumentación contradice solo la presunción de que el optimismo es una virtud insuperable, pero no se opone en absoluto a la psicología positiva que se dedica a averiguar cómo se puede llegar a desplegar todo el potencial personal.* (Norem, 2002b, pp. 27-28).

Norem cuestiona así algunas de las creencias establecidas sobre el pensamiento positivo y destaca el precio que pagamos por nuestro optimismo: *"(...) los procesos de autoafirmación y autoprotección que utilizan habitualmente, en contraste con los pesimistas defensivos, para atribuirse los éxitos y negar haber tenido nada que ver con los fracasos: ser poco realistas en su optimismo, enfatizar más de la cuenta la importancia de sus contribuciones o ignorar las críticas (...) ayuda a los optimistas estratégicos a mantener un alto y positivo concepto de sí mismo, cosa que puede ser una enorme motivación, pero también la fuente de desgaste físico y emocional. Raramente cuestionamos las cualidades y el valor de una alta autoestima, pero la desproporción en la percepción de nosotros mismos, una que se base en exceso en la autoafirmación y autoprotección, es muy vulnerable a los golpes que nos puede propinar la realidad. Esta vulnerabilidad va más allá de las trampas que puede suponer un exceso de confianza que desencadene un error más que una acción mal intencionada. Cuanto más dependamos de la distorsión positiva del feedback para mantener un buen concepto de nosotros mismos (es decir, poco vinculado con la realidad) más potencialmente peligroso resulta el feedback del mundo real" (p. 174). "Si los optimistas estratégicos se defienden con demasiado celo contra el feedback negativo, pueden perderse o distorsionar una parte importante de la información que podría ayudarles a mejorar y a evitar caer en los mismos errores una y otra vez. Recordar solo los elogios del jefe (<buen uso de las diapositivas>) después de una presentación y pasar por alto las críticas (<pero la planificación global deja mucho que desear>) hará que celebre el acontecimiento con más alegría después, pero no le ayudará a conseguir una*

mejor presentación en el futuro, y puede que su jefe se moleste aún más si ve que no es capaz de tomar nota de sus consejos" (Norem, 2002b, p. 189).

A su vez, los estudios de esta autora (véase por ejemplo, Norem, 2002b), entre otros, demuestran que no todos los diálogos internos negativos son perjudiciales: *"(...) en realidad, pensar en <negativo> es una forma de psicología <positiva> en el sentido que nos ayuda a alcanzar nuestros objetivos* (p. 28). De hecho, en algunos estudiantes el pensamiento interior negativo puede promover el aprendizaje: *"(...) esto es, justamente, lo que consigue el pesimismo defensivo"* (p. 28).

Norem (2002b) todavía aporta más argumentos que legitiman la "bondad de lo negativo": *"la capacidad de tolerar lo negativo puede ser crucial en un buen número de situaciones a lo largo de nuestra vida, como cuando debemos aplazar la materialización de nuestros deseos, aprender de las malas experiencias y escuchar seriamente a los demás o valorar nuestra propia circunstancia, riesgo y posibilidades. Si a alguien le interesa realmente saber por qué no le ofrecieron un puesto de trabajo a fin de hacerlo mejor cuando le llegue otra oportunidad, ha de estar dispuesto a apechugar con el mal trago que puede suponer escuchar a la persona que nos ha entrevistado criticar nuestro modo de vestir (demasiado informal para el puesto que deseábamos) o la forma de contestar a las preguntas (demasiado impreciso)"* (p. 100). Por lo tanto, el pesimismo defensivo representa por primera vez un tipo de pesimismo que es considerado adaptativo, efectivo y beneficioso para aquellos que lo emplean (Norem, 2002b).

Uno de los mayores hándicaps asociados al pesimismo es su carácter desmotivador. Como apunta Norem (2008b), si uno tiene la certeza de que algo malo va a suceder, podría pensar que poco o nada puede hacer para prevenirlo. En consecuencia, la inhibición y la evitación constituyen las opciones más lógicas a la hora de intentar remediar lo que parece inevitable, especialmente cuando esos resultados negativos afectan directamente al *self*. Sin embargo, un pesimista defensivo no tiene una certeza tan absoluta respecto a que algo negativo vaya a acontecer. Al contrario, este tipo de personas se imaginan que, efectivamente, lo malo puede ocurrir, lo que les sirve de acicate motivacional para iniciar una búsqueda productiva de posibles alternativas para prevenir lo negativo, o con vistas a prepararse para

afrontarlo si esto finalmente se produce (Norem, 2001): "[los pesimistas defensivos] que tienden a reflexionar ampliamente sobre posibles resultados negativos también tienden a reflexionar ampliamente sobre posibles resultados positivos... ambos forman parte del proceso de reflexión mediante el cual los pesimistas defensivos incrementan sus sentimientos de control y reducen su ansiedad" (p. 82). Por consiguiente, utilizando esta estrategia, los pesimistas defensivos sienten que pueden tener el control, si no sobre todo su entorno, sí al menos sobre su propia conducta (Norem, 2003).

Norem (2008a) ilustra mediante un ejemplo cómo funciona la estrategia del pesimismo defensivo: "*consideraremos a Sarah, que está ansiosa por un viaje y usa el pesimismo defensivo para manejar esa ansiedad. Ella imagina la siguiente cadena de desgracias cuando prevé un futuro viaje de negocios: llega tarde al aeropuerto a causa de la afluencia de tráfico, tiene que pagar cargos por exceso de equipaje por una maleta demasiado llena, después se retrasa en seguridad porque lleva líquidos envasados indebidamente, está frustrada y aburrida por los retrasos del vuelo y -si llega tan lejos- se desmaya de hambre en el avión porque las líneas aéreas ya no ofrecen comidas. Incluso si llega más o menos intacta, el escenario mental sugiere que ella se enterará de que su maleta -la que contenía el traje que tenía planeado llevar a una presentación de negocios importante, tanto como la propia presentación- ha sido extraviada por la línea aérea, y su reserva en el hotel fue cancelada sin darse cuenta*" (p. 123).

Según Norem (2008a), muchas personas se sentirían agotadas e incluso ansiosas al observar el comportamiento de Sarah. No obstante, para el sujeto ansioso que recurre al pesimismo defensivo, ensayar esta letanía de posibles desastres le conduce a la adopción de medidas eficaces que pueden mitigar los efectos negativos de la ansiedad en el rendimiento. De hecho, para comprender cómo y por qué esta estrategia puede funcionar bien es imprescindible atender a la relación ansiedad-pesimismo defensivo. Para resistir el impulso de evitar situaciones que nos producen ansiedad, o la inmovilización que puede producirse cuando deseamos al mismo tiempo alcanzar y evitar un objetivo, las personas necesitamos alguna estrategia que nos ayude a controlar esta emoción para que no interfiera con el desempeño de las tareas.

En este sentido, para Norem (2008a) las reflexiones negativas ayudan a los pesimistas defensivos a centrarse en lo peor, imaginando acontecimientos negativos (percibidos a menudo como catástrofes a través de las lentes negativas de la ansiedad), de forma que promuevan acciones encaminadas a prevenir esos desastres. En el ejemplo anterior, Sarah ha imaginado posibilidades negativas específicas, y cada una de ellas indica medidas concretas que se pueden emprender para evitar que se hagan realidad. "*Sarah podría escoger rutas menos transitadas para el aeropuerto y salir temprano para evitar llegar tarde; podría revisar en Internet las restricciones del equipaje de mano y los límites de peso para el equipaje facturado, y podría volver a comprobar el peso de su maleta antes de salir de su casa. Además, podría abastecerse de alguna lectura ligera, así como de algún aperitivo para entretenerse antes y durante el vuelo. Por último, ella podría llevar un traje de repuesto y una copia extra de su presentación en su equipaje de mano, o podría enviar algunas copias de seguridad con antelación al hotel, cuando llame para confirmar su reserva*" (Norem, 2008a, p. 124).

Showers (1988) plantea que el pesimista defensivo se centra en pensar *cómo* puede ocurrir un evento negativo, y no en el *por qué* este puede ocurrir. De acuerdo con esta investigadora, cuando nos preguntamos el "por qué" puede suceder algo negativo, nuestra mente tiende a contemplar explicaciones eminentemente abstractas, que solemos asociar a factores estables y externos, por lo tanto inmodificables. Por el contrario, cuando valoramos el "cómo" se pueden producir esos resultados nos afanamos por buscar las causas inmediatas y los factores concretos que los pueden ocasionar, que nuestra mente suele catalogar como inestables e internos, en otras palabras, controlables. Desde este planteamiento, el pesimista defensivo, como bien ilustra el ejemplo de Sarah, focaliza su atención en factores concretos potencialmente negativos susceptibles de modificación.

En el ámbito académico, un estudiante podría predecir que va a suspender un examen mientras lo está preparando. Sin embargo, si es pesimista defensivo puede augurar de forma precisa cómo sucederá eso (Showers, 1992). Esto es, imaginará que no le va dar tiempo a estudiar todo el temario, que no comprenderá bien todos los contenidos, que se quedará en blanco durante la prueba, etc. A pesar de todo, a medida que el repaso mental continúa, el pesimista defensivo puede empezar a imaginar comportamientos

específicos que pueden prevenir los acontecimientos negativos que vaticina. De este modo, la especificidad de su simulación mental favorecería la puesta en marcha de planes alternativos eficaces (Norem y Smith, 2006).

De acuerdo con Norem y Smith (2006), si bien intentar buscar el modo de evitar suspender un examen puede resultar un objetivo abrumador, procurar encontrar la manera de disponer del tiempo suficiente para estudiar todos los temas constituye sin lugar a dudas una meta más concreta. El proceso de imaginar cómo evitar el desastre para cada tarea específica (por ejemplo, dividir el temario en secciones, programar el tiempo para estudiar cada día un apartado, revisar si la planificación funciona, etc.), ilustra cómo esta estrategia puede ir asociada no solo a resultados negativos sino también positivos.

Anticipando mentalmente lo que podría salir mal de una forma concreta, específica y exhaustiva, el pesimista defensivo, en vez de regocijarse en su ansiedad, se motiva para encontrar la manera de evitar lo negativo y lograr las metas que estima importantes (W. C. Chang y Sivam, 2004; Norem, 2001; Showers, 1992; Showers y Ruben, 1990). Para Norem (2008a), en el caso de Sarah, sus acciones guían los escenarios mentales específicos que ella ha recreado y la acercan a su meta general: tener un viaje exitoso. *"Muchas personas que están ansiosas porque tienen que viajar buscan el modo de evitarlo, aunque esto implique limitar sus oportunidades laborales. En cambio, Sarah se enfrenta a su ansiedad y trabaja duro para que su viaje sea todo un éxito, usando el pesimismo defensivo para canalizar el pensamiento negativo producido por la ansiedad en planes específicos que conducen a acciones concretas. Y en efecto, la forma de proceder de Sarah, aunque con mucho esfuerzo, y quizás hedónicamente de una forma un tanto desagradable, es apropiada para la consecución de su objetivo, lo que sugiere que las personas tienen más probabilidades de éxito si descomponen los grandes objetivos en piezas específicas y concretas más pequeñas, denominadas intenciones de implementación..."* (p. 124).

El concepto de *implementation intentions* o intenciones de implementación (Brandstätter, Lengfelder y Gollwitzer, 2001; Gollwitzer y Brandstätter, 1997; Sheeran, Webb y Gollwitzer, 2005) alude al grado de implicación, de intensidad del propósito de alcanzar una meta y de disposición

a dedicar tiempo y esfuerzo a su consecución. Esta intención explica por qué determinadas metas formuladas nunca pasan de constituir buenos propósitos, mientras que a otras les asignamos los recursos precisos para alcanzarlas. La intención de actuar constituye una estrategia de autorregulación que adquiere el formato de “*cuando me encuentre ante la situación y, yo haré z*”. Por tanto, supone ligar una situación futura concreta a una determinada conducta o acción dirigida a la consecución de una meta, de tal modo que cuando dicha situación se presente el individuo implementará la acción planeada de una forma casi automática. De esta manera, las intenciones de implementación proporcionan una guía clara para la traducción de las motivaciones abstractas en acciones (Gollwitzer, 1999).

Empleando la terminología de Gollwitzer, el pesimismo defensivo favorece las intenciones de implementación, en la medida en que desplaza al individuo de un estado de inmovilidad hacia una acción orientada (Norem, 2012). Así, el pesimismo defensivo de Sarah le ayuda a ir de “*yo quiero...*” a “*esto es lo que tengo que hacer para conseguir...*” (Norem, 2008a, p. 124). Lógicamente, esta estrategia no aliviará en demasía el afecto negativo (y hasta puede exacerbarlo inicialmente), pero sí conducirá a resultados positivos (Norem, 2012). Cabe recordar que cuando la actuación se ve amenazada por factores externos o internos, o cuando peligra la consecución de las metas por la presencia de otras alternativas, las estrategias de control volitivo tienen la función de incrementar tanto la activación como el esfuerzo.

En este sentido, Gollwitzer y Brandstätter (1997) demostraron en sus investigaciones que las *intenciones a meta* (*goal intentions*), que se encuentran apoyadas por la estrategia de intención de actuar, muestran un grado de consecución más elevado que las meras intenciones dirigidas al logro de metas. Ahora bien, esta interacción entre intención dirigida al logro de metas e intención de implementación solo parece producirse cuando las primeras son realmente fuertes y decididas (Sheeran et al., 2005). Asimismo, el empleo de esta estrategia no incrementa el grado de esfuerzo o de atención consciente del individuo para la consecución de la meta planteada sino que, al contrario, el control de la acción a implementar pasa a la situación específica, la cual –a modo de estímulo– elicit la respuesta eficiente y automática del individuo. Esta estrategia puede resultar, por lo tanto, de enorme utilidad en casos como los de estudiantes que carecen de interés o motivación por gestionar y llevar a

cabo sus tareas académicas cotidianas, o en individuos que pretenden implicarse en conductas y estilos de vida saludables (comer sano, hacer ejercicio) abandonando hábitos poco saludables (Brandstätter et al., 2001).

Así pues, las intenciones de implementación pueden ser empleadas como estrategia de autorregulación de los problemas vinculados a la implementación de acciones dirigidas al logro de metas por medio de tres vías (Gollwitzer y Sheeran, 2008): (a) impulsando el inicio de la acción dirigida a meta; (b) proporcionando estabilidad a dichas acciones, de tal modo que garantiza que las influencias no deseadas no impedirán el avance del esfuerzo y las intenciones dirigidas al logro de la meta; y (c) protegiendo dichos esfuerzos e intenciones frente a posibles obstáculos anticipados que podrían hacerlos fracasar.

Las intenciones de implementación se encuadrarían dentro de lo que Corno (2001) califica como *estrategias de control manifiesto* o de *control del ambiente*, las cuales hacen referencia a todas aquellas estrategias destinadas a gestionar la situación en la que se realiza una determinada tarea y/o las personas en el contexto de la misma. Frente a esta categoría de estrategias se encontrarían, como señala este autor, las *estrategias de control encubiertas* que, al contrario que las anteriores, se vinculan con procesos internos al propio individuo. Dentro de esta condición se incluirían las estrategias metacognitivas de atención, codificación y procesamiento de la información, así como las estrategias de control de la motivación y de la emoción para promover las acciones deseadas.

Ligada a las metas se encuentra la *planificación de la actuación*. La planificación se caracteriza como el proceso de diseñar y coordinar acciones encaminadas a la consecución de una meta. Kuhl (2000) considera que la planificación es indispensable siempre que una determinada intención no pueda ser alcanzada de forma inmediata (lo que es habitual), sino que requiera la inversión de considerables cantidades de tiempo y esfuerzo.

La planificación, como acertadamente señala Gollwitzer (1996), lleva asociadas múltiples ventajas: (a) ofrece la oportunidad de evaluar diversas acciones alternativas sin necesidad de disponer de los recursos físicos y evitando otros posibles costes asociados a una actuación real; (b) tiene que ver con la dimensión temporal de las metas, puesto que para alcanzarlas es

necesario implicarse en una secuencia de actividades, iniciar el proceso con mucho tiempo de antelación o adelantarse a posibles desviaciones del estado deseado antes de que ocurran; (c) simplifica las decisiones de priorización entre diferentes metas y apoya la necesaria revisión de su consecución a la luz del *feedback*; y (d) facilita la ejecución de la conducta, incrementa la probabilidad de alcanzar la meta con éxito y da lugar a un producto de superior calidad.

Todo plan debería contemplar dos aspectos básicos: las líneas generales de acción, como las etapas o las estrategias más adecuadas; y el esquema temporal, con las especificaciones que concretan los plazos de ejecución. Aunque el plan no suele estar totalmente concluido cuando se inicia la actuación, sí es necesario elaborar uno general. Este suele exigir ajustes cíclicos, de acuerdo con las fluctuaciones en las variables personales, contextuales y de tarea. Dependiendo de ellas, la persona modifica sus metas, su elección de estrategias y sus planes de actuación.

Pero, ¿la gente con tendencia a experimentar ansiedad podría prescindir de la estrategia de pesimismo defensivo si se planificase mejor? De acuerdo con Norem (2002b) :“(...) *decididamente no. No se trata de eso [planificar]. Aunque siempre se debe recomendar una buena planificación, esta receta para combatir la ansiedad se olvida precisamente del problema que el pesimismo defensivo ayuda a afrontar: la ansiedad bloquea cualquier intento de planificar con claridad. La gente que padece ansiedad es incapaz de planificar nada cuando está nerviosa, se distrae por cualquier detalle y por las propias emociones que experimenta, olvidándose de los ingredientes más importantes*” (p. 54).

Por tanto, las expectativas pesimistas y la representación mental del fracaso que utilizan los pesimistas defensivos les permiten alcanzar una nueva fase en la que sí son capaces de pensar con claridad, planificar con detalle y pasar a la acción: “*sin su pesimismo defensivo, nuestro nervioso anfitrión caería víctima de la ansiedad y se olvidaría de poner sal a la <quiche> porque, aunque hubiera alineado [sic] todos los ingredientes en la cocina, en plena tarea se iría a comprobar si el mantel ya está seco para poner la mesa o llamaría a sus invitados para asegurarse de que han comprado vino. Pero su repaso mental de cada desastre potencial de la cena le lleva a repasar exhaustivamente cada*

detalle, y al ver escenificada en su cabeza la cara de circunstancias de sus comensales al encontrar la comida sosa, podemos tener la certidumbre de que no olvidará poner sal en la masa. Su ansiedad queda tan concretada en una sucesión de episodios como la planificación que elaborará para hacerle frente” (Norem 2002b, p. 55).

Así pues, “*su ansiedad [la de los pesimistas defensivos] llega al cenit a la hora de imaginarse las consecuencias negativas que puede acarrear cualquier acontecimiento y se atenúa a medida que sienten que es posible gobernar la situación”* (Norem, 2002b, p. 143). De hecho, los pesimistas defensivos tienden a usar progresivamente menos su estrategia a medida que aumenta su percepción de control. Con el propósito de analizar este aspecto, se le pidió a un grupo de estudiantes que, a lo largo de su trayectoria universitaria, informaran periódicamente sobre las estrategias que utilizaban y su sensación de control. Se comprobó que los estudiantes tendían a aferrarse al pesimismo defensivo fundamentalmente en los primeros meses posteriores a la experimentación de un cambio. Sin embargo, su utilización menguaba a medida que se acostumbraban a la nueva situación. En otro estudio, se comprobó que la propensión al pesimismo defensivo decrecía cuando los sujetos se movían en entornos en los que experimentaban un elevado control. Y, a la inversa, se incrementaba la utilización de esta estrategia cuando se veían obligados a adaptarse a un entorno en el que se sentían más indefensos (véase Norem, 2002b).

En el caso de los pesimistas defensivos, la iniciación de la búsqueda de posibles vías para controlar y modificar las condiciones del entorno potencialmente aversivas requiere previamente una evaluación y detección de lo que uno desea cambiar de sí mismo (Norem, 2008b). Así, la autocrítica, en vez de afectarles negativamente en el plano emocional, en realidad constituye un primer e ineludible paso para poder enfocarse hacia un cambio positivo. Esta actuación planificada, propia de los pesimistas defensivos, se evidencia claramente en un estudio longitudinal realizado por Norem (2002b). En la investigación, esta autora identificó tres grupos de estudiantes universitarios: optimistas estratégicos, pesimistas defensivos y "otros ansiosos" (sujetos tan ansiosos como los pesimistas defensivos, pero que no recurrían a esta estrategia). A lo largo de los cuatro años de duración del estudio, los participantes debían describir su autoconcepto presente, sus *possible selves*

(*ideal*: cómo nos gustaría llegar a ser; *del deber*: cómo creemos que deberíamos ser; y *del temor*: egos negativos que podríamos llegar a ser y que nos preocupan), así como los aspectos de sí mismos sobre los que estaban "trabajando en pos del cambio". También debían evaluar cuán importante era para ellos cada uno de esos *selves* y qué posibilidades veían en sí mismos a la hora de lograr los cambios deseados.

Al comienzo del estudio, tanto los pesimistas defensivos como los otros ansiosos mostraban una discrepancia significativamente mayor entre el autoconcepto presente y los *possible selves* ideal y del deber que los optimistas estratégicos, y ambos grupos ansiosos le otorgaban una mayor importancia a los *possible selves* del temor que los sujetos catalogados como optimistas estratégicos. Sin embargo, los pesimistas defensivos confiaban en mayor medida que los otros ansiosos en sus posibilidades de desarrollar sus *possible selves* ideal y del deber, así como en que su "trabajo en pos del cambio" surtiera efecto. Asimismo, los pesimistas defensivos valoraban más importante este trabajo en favor de la consecución del cambio que los otros ansiosos y los optimistas estratégicos. Aproximadamente seis meses después, se les pidió a los participantes que determinasen en qué medida había cambiado su autoconcepto presente respecto al inicio y que evaluaran el "trabajo en pos del cambio" que habían comenzado a implementar. Los pesimistas defensivos reportaron cambios más positivos que los optimistas estratégicos, y menos negativos que el otro grupo ansioso. Al finalizar el estudio, se realizó un análisis de la curva de crecimiento de las discrepancias entre el *self* actual y el ideal. En el caso de los pesimistas defensivos, estas discrepancias se redujeron sensiblemente a los largo de la etapa universitaria, mientras que los otros ansiosos se distanciaron todavía más de su yo ideal.

Desde este planteamiento, Norem (2008b) postula que la perspectiva autocrítica que acostumbran a adoptar los pesimistas defensivos puede constituir una estrategia adaptativa de cara a modificar aquellos aspectos concretos y específicos que les desagradan de sí mismos. Y cuanto más específica sea la característica a corregir, más sencillo resultará identificar las acciones concretas que deben implementarse para hacer efectiva esa modificación. Por tanto, al determinar "*pequeños pasitos*" (Norem, 2008b, p. 96) necesarios para el cambio deseado, se reduce la probabilidad de que los pesimistas defensivos se muestren ansiosos e intimidados por sus bajas

expectativas iniciales y, al mismo tiempo, aumente la convicción respecto a su capacidad para lograr los estándares deseados. En virtud de ello, nos parece acertada la caracterización que del pesimismo defensivo hacen Norem y Cantor (1986a), según la cual esta estrategia actuaría como una forma de terapia “natural” para aquellos sujetos que la usan, ayudándoles a reestructurar la situación sistemáticamente para aprovechar mejor los recursos disponibles, superando, por tanto, la ansiedad y centrándose al mismo tiempo en la tarea en vez de en sí mismos.

Así pues, existe una variedad de ventajas asociadas a la estrategia de pesimismo defensivo. En primer lugar, los pesimistas defensivos admiten sus miedos y los manejan cognitivamente (A. J. Martin et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; Norem y Cantor, 1986a, 1990b; Norem e Illingworth, 1993) es decir, se preparan para reducir el impacto personal que puede provocar el fracaso, y se arman de valor ante el mismo. A su vez, esta estrategia puede servir para proteger al estudiante de la ansiedad debilitante previa a determinadas tareas y motivarle a perseverar a pesar del estrés experimentado (Cantor y Norem, 1989; García y Pintrich, 1994; Norem y Cantor, 1986b). Y por último, la proyección de expectativas más bajas de lo que cabría esperar supone establecer unos estándares de rendimiento menos difíciles de alcanzar y más seguros (Atkinson, 1957; Birney, Burdick y Teevan, 1969; A. J. Martin et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003; Showers y Ruben, 1990), pudiendo incluso disminuir el umbral de lo que sería considerado un rendimiento satisfactorio (Baumgardner y Brownlee, 1987; A. J. Martin et al., 2001a, 2001b, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003). Desde la perspectiva de la motivación de la autovalía, por tanto, podríamos catalogar al pesimismo defensivo como una estrategia de autoprotección, en la medida en que su propósito es proteger la capacidad personal y, consecuentemente, la autovalía del individuo (A. J. Martin et al., 2001b). De una manera más sintética, en la tabla 17 se exponen las principales características de esta estrategia.

Tabla 17

Principales características del pesimismo defensivo. Adaptado de "Personality, strategic behavior, and daily life problem solving", por N. Cantor y R. E. Harlow, 1994, Current Directions in Psychological Science, 3(6), p. 170. Copyright 1994 por ITHAKA.

	Ámbito de utilización	Obstáculo	Componente estratégico clave	Sacrificios y efectos secundarios	Vías para prevenir consecuencias negativas
PESIMISMO DEFENSIVO	Académico o social	Ansiedad	Reflexión anticipatoria	Desgaste emocional	Saborear el éxito como mecanismo de liberación

Según Norem (2002b), el pesimismo defensivo no tendría ningún sentido si no supiéramos que las personas que recurren a él lo hacen para combatir la ansiedad que padecen. Evidentemente, las personas que padecen ansiedad no son las únicas que precisan valerse de estrategias para regular su conducta (pensamientos, emociones, motivaciones), en realidad todo el mundo las usa (Norem, 2008a). Sin embargo, los pesimistas defensivos son individuos altamente ansiosos (tomando en consideración sus puntuaciones en ansiedad rasgo, ansiedad estado y respuesta psicofisiológica de ansiedad), por lo que necesitan estrategias específicamente dirigidas hacia el control de su ansiedad (Norem, 2002b; Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Norem y Chang, 2000; Norem e Illingworth, 1993; Spencer y Norem, 1996).

(...) La ansiedad es a menudo debilitadora: puede llevarnos a evitar situaciones que tememos o, incluso si reunimos el valor para intentarlo, puede impedir nuestro progreso y crear problemas de concentración, interfiriendo con la coordinación motriz, o haciéndonos parecer menos competentes ante los demás (...)” (Norem y Smith, 2006, p. 35). Ciertamente, la ansiedad constituye un factor que dificulta la búsqueda de cualquier meta, en tanto que puede perturbar nuestro rendimiento (Norem, 2012). Cuando estamos ansiosos, la respuesta típica es evitar o huir de la situación que nos genera desazón. Sin embargo, a menudo, lo que nos vuelve ansiosos es algo que deseamos. Por ejemplo, tener una cita con la persona que nos gusta. Pero es complicado tener un encuentro si uno huye constantemente ante la presencia de parejas potenciales. Por tanto, la gente que tiene ansiedad necesita una estrategia que les ayude no solo a controlar sus ganas de huir, sino que les permita también enfrentarse de forma eficaz (conseguir no tartamudear, no ponernos colorados, no desconcentrarnos, no tropezar, etc.) a aquellas situaciones que consideran

importantes para lograr sus propósitos (Norem, 2008a). Una posibilidad en este sentido sería, por supuesto, intentar eliminar directamente la ansiedad, esto es, ignorarla. Esta estrategia puede resultar efectiva, sobre todo a corto plazo; pero siempre implica algún tipo de coste y, además, no puede ser utilizada por todas las personas. En situaciones de logro, por ejemplo, incluso aunque se haya conseguido eliminar la ansiedad, sus propios correlatos autónomos pueden interferir con el rendimiento (Norem, 2009). Una estrategia alternativa sería el *self-handicapping*, la cual, como ha quedado ampliamente documentado en el capítulo anterior, acarrea importantes costes para el individuo. Otra posibilidad más adaptativa sería recurrir al pesimismo defensivo.

Pero, en realidad, el pesimismo defensivo entraña una estrategia mucho más compleja que la simple regulación de la ansiedad: *“entender que el pesimismo defensivo puede ser una estrategia efectiva de la regulación del afecto (...) es solamente un paso en el proceso de buscarle sentido al pesimismo defensivo. Las estrategias que los individuos usan para perseguir sus metas no existen en el vacío, independientes de otros aspectos de su experiencia pasada, personalidad, autoconocimiento, atribuciones, creencias sobre el mundo o esperanzas y miedos sobre el futuro”* (Norem y Smith, 2006, p. 35).

En efecto, aprehender el pesimismo defensivo en toda su complejidad requiere detenerse a analizar y conocer su naturaleza estratégica y, por consiguiente, el amplio elenco de factores que lo elicitán. Para Norem (1989, 2008a; véase también Cantor, 1990), las estrategias describen patrones consistentes de emociones, pensamientos, motivaciones y comportamientos a medida que se desarrollan durante el proceso de consecución de objetivos. Si bien los pasos de una estrategia concreta podrían definirse sin hacer referencia a las características de un individuo o a los objetivos que este persigue cuando recurre a ella, de acuerdo con esta autora (Norem, 2008a), lo más coherente es tener en cuenta dichos factores, dado que nos permiten comprender mejor lo que las personas están tratando de lograr en un contexto determinado. De hecho, la inclusión de todos ellos a la hora de describir una estrategia se basa en la suposición de que esos componentes, considerados en conjunto, tienen un efecto que no se podría percibir bien si únicamente se valoraran de forma aislada. Adoptando esta conceptualización, se ponen de relieve otras características distintivas de las estrategias, una de las cuales es

que designan procesos que ocurren a lo largo del tiempo. Las estrategias se diferencian de los estados transitorios (*<me siento muy nervioso cuando estoy a punto de empezar un examen>*) o crónicos, rasgos invariables (*<soy una persona muy nerviosa>*). Aunque pueden derivarse de la identificación que un individuo hace de un estado o de un rasgo, las estrategias representan los intentos en curso de esa persona para responder con formas que se adapten a sus objetivos individuales en un contexto concreto (*<ya que estoy muy nervioso antes de empezar un examen y quiero estar lo más tranquilo y sereno posible, cierro los ojos, respiro hondo varias veces y pienso en lo mucho que he preparado este examen>*). Gracias a este ejemplo, queda patente que las estrategias se ven influenciadas por las situaciones que la gente escoge (o en las que se ve envuelta), pues estas determinarán qué metas son significativas y qué obstáculos deben ser superados (Norem, 2008a).

En consonancia con esta importante matización, la ansiedad constituye un componente crítico en el proceso pesimista defensivo, en la medida en que es el precursor de las dos estrategias defensivas clave de los pesimistas defensivos (Gasper, Lozinski y LeBeau, 2009), que, como veremos en el siguiente apartado del capítulo, son las expectativas negativas y la reflexión. También en la línea de este planteamiento, Norem (2002b) postula que la ansiedad actúa como un antecedente de la estrategia, influyendo en la forma en que los pesimistas defensivos evalúan sus metas. Asimismo, la propia Norem (Norem, 2001; Norem y Cantor, 1986b) sugiere que el pesimismo contribuye a generar sentimientos de ansiedad. Otros investigadores (E. J. Brown et al., 1999; Pomerantz, Saxon y Oishi, 2000) apuntan que la importancia de la meta puede contribuir a la ansiedad, puesto que cuando las personas valoran una meta son más proclives a experimentar ansiedad por lograrla. No sorprende, por ello, que el pesimismo defensivo correlacione positivamente con la ansiedad rasgo y el neuroticismo (Norem, 2001).

Norem e Illingworth (1993) seleccionaron a un grupo de sujetos pesimistas defensivos y les pidieron que realizaran un test de inteligencia. Los dividieron en dos grupos: al primero le dijeron que elaborara una lista de posibles incidencias de cara a la realización de la tarea; al segundo, le intentaron distraer con la explicación de un proyecto que requirió toda su atención y les impidió llevar a cabo su habitual proceso de reflexión. Posteriormente, les preguntaron a ambos grupos lo nerviosos y seguros de sí

mismos que se sentían a la hora de prever la tarea que tenían en perspectiva. También les conectaron a aparatos capaces de monitorizar aspectos de la excitación psicológica, que es un método muy común y objetivo para medir la ansiedad, muy útil a lo largo de la prueba para comprobar los cambios que se sucedían. Tal y como esperaban: *"la excitación psicológica en los pesimistas defensivos que utilizaron su estrategia habitual empezó siendo alta, llegó al máximo a la hora de pensar en lo que tenían que hacer y bajó justo antes de empezar a hacer el ejercicio. No sorprende, por lo tanto, que los nervios no interfiriesen en su trabajo, porque a la hora de poner realmente manos a la obra ya no sentían ansiedad, justamente al revés de lo que les pasó a los pesimistas defensivos que no pudieron enumerar mentalmente los posibles desenlaces del reto que tenían ante sí. Su ansiedad era elevada al empezar, baja durante el truco para distraer su atención y muy alta durante el ejercicio"* (Norem, 2002b, p. 63).

En definitiva, según Norem (2002b) *"el valor estratégico del pensamiento negativo en el pesimismo defensivo solo es operativo si se usa antes de las situaciones que nos provocan ansiedad. Una vez que estas situaciones quedan superadas, sin embargo, carece de toda utilidad. Cuando el objetivo ya no es controlar la ansiedad, no tiene ningún sentido dar más y más vueltas a citas que no funcionaron o entrevistas de trabajo frustradas. Si no se trata de encontrar empuje para tomar decisiones o emprender acciones, el ensayo mental negativo es, simplemente, depresivo. El pesimismo defensivo da prioridad al uso del pensamiento negativo y, por lo tanto, es importante que aquellos que lo utilizan sean capaces de dejarlo de lado cuando dan el trabajo por acabado"* (p. 187).

3.3. La distinción entre expectativas y reflexión

Los dos componentes clave que conforman el pesimismo defensivo son, pues, las expectativas defensivas (e.g., *a menudo empiezo imaginándome lo peor, aunque probablemente me salga bien*; Norem, 2002b, p. 41) y la reflexión (e.g., *dedico mucho tiempo a la planificación*; Norem, 2002b, p. 42). Conviene matizar, no obstante, que las primeras investigaciones dentro del campo que nos ocupa (véase, por ejemplo, Norem y Cantor, 1986a, 1986b) vinculaban el pesimismo defensivo con las expectativas defensivas exclusivamente. No fue hasta conceptualizaciones posteriores (e.g., Norem, 2002b; Norem e

Illingworth, 1993, 2004) cuando la reflexión pasó a considerarse formalmente como un integrante esencial del constructo. A pesar de ello, autores como A. J. Martin (1998) siguen manteniendo que las expectativas defensivas constituyen la variable central, dado que se utilizan de un modo más estratégico con una finalidad autoprotectora.

Según A. J. Martin las expectativas son un medio por el cual los individuos son capaces de gestionar las situaciones de evaluación amén de regular la impresión que causan en los demás. De hecho, se ha demostrado que las personas tratan de modificar las expectativas que otros tienen de ellas a fin de protegerse en situaciones de evaluación (Baumgardner y Brownlee, 1987). Esto se puede hacer de dos formas distintas: (1) expresando bajas expectativas autorreferidas de cara a una futura actuación o (2) refutando las expectativas de los demás al fracasar deliberadamente a pesar de las altas expectativas (A. J. Martin, 1998).

A este respecto, A. J. Martin advirtió en los informes de estudiantes universitarios pesimistas defensivos la tendencia a mantener expectativas negativas que parecían ir en contra de su rendimiento anterior. *"Samantha rindió en un nivel de distinción en el primer año y cuando recibió lo mismo en el segundo año estaba <sorprendida> y <pasmada>. Según Samantha, la ventaja de pensar de esta manera es que <cuando consigo buenos resultados, pienso, ¡oh!, ¡hola!... Nunca he sido una persona que establece las metas demasiado altas. Las mantengo bajas. Así que me sorprenderé>. En respuesta a la cuestión sobre sus expectativas defensivas, también reconoció que sus expectativas negativas la motivaron <de una manera algo retorcida>. De forma similar a Samantha, Theresa fue explícita al afirmar <yo por lo general no me posiciono demasiado alto -lo justo para sorprenderme y no decepcionarme-. Me parece que si espero hacerlo bien, acabo fracasando... Es una cuestión de confianza en uno mismo, y también para que la gente no diga, ¡oh!, mira, tú dijiste que lo ibas a hacer bien y mira lo que ha pasado. Por lo tanto, tiendo a ser un poco cautelosa>"* (A. J. Martin, 1998, p. 280).

En este mismo trabajo, A. J. Martin encontró que los estudiantes con cambios al alza en expectativas defensivas contemplaban la ansiedad como un factor más relevante en su vida académica en el segundo año. Gran parte de esa inquietud giraba en torno a los exámenes, aunque también estaba

presente cuando tenían que enfrentarse a otras tareas. De hecho, para algunos estudiantes esa ansiedad parecía interferir con su capacidad para hacer frente a las actividades: *“Craig informó que el segundo año estaba <muy estresado... al no entender las cosas que se le habían presentado. No ser capaz realmente de pensar en lo que se ha presentado. No tener confianza en uno mismo>. Cuando se le preguntó cómo era la ansiedad de ese año en comparación con la del anterior, Craig informó que estaba <mucho más estresado>. Samantha identificó las tareas como <una cuestión permanentemente estresante para mí. Cuando tengo que hacerlas, me pongo realmente nerviosa y siempre creo que por alguna razón voy mal encaminada, cuando en realidad voy bien encaminada... me estreso más>. En lo que respecta a la ansiedad ante los exámenes, aunque Samantha informó <tiemblo en los exámenes, me hago pedazos>, rinde bien en ellos... De hecho Samantha ha abandonado estrategias que normalmente mitigarían la ansiedad asociada con los exámenes y las tareas. Por ejemplo, ella ha notado que preparar demasiado pronto los exámenes y tareas puede inducir la ansiedad: <traté de planificar en una pizarra blanca, pero simplemente me ponía nerviosa, así que lo borré todo y me deshice de ella -no tenía necesidad de ver eso en mi oficina en casa->. Al igual que Samantha, Isabelle ha observado que acercarse a las fechas límites de las tareas son razones para <estados de pánico>. A medida que la fecha límite se aproxima, ella piensa, <¡ah! Va a terminar el plazo. ¡Oh!, tengo que tener eso hecho. ¿Tengo todo listo? A continuación, dedica esfuerzo a estas tareas que a su vez alivian la ansiedad. Theresa es también muy similar a Samantha en lo que respecta a los exámenes: <no puedo comer la noche antes de un examen. Toda la noche he tenido pesadillas sobre que voy a suspender y que papá me perseguía... Me intimidó realmente rápido y pienso lo peor, así que me pongo muy, muy ansiosa>. <Theresa también informó que ella experimenta más ansiedad en el segundo año que en el primero>” (pp. 288-289).*

Por el contrario, los estudiantes que evidenciaron cambios a la baja en sus expectativas defensivas no estaban tan ansiosos en el segundo año como los que evidenciaron cambios al alza. Una vez más, el tema recurrente de la experiencia y familiaridad con las exigencias académicas y la confianza en su capacidad fueron fundamentales para la disminución de la ansiedad entre el primer y el segundo año. Los siguientes extractos de entrevistas con estudiantes pesimistas defensivos resultan muy ilustrativos al respecto: *“Joan*

informó que <cuando llega la época de exámenes y tareas, estoy bastante relajada sobre la cuestión... desde el segundo semestre del año pasado me he relajado mucho porque me he dado cuenta de lo que suponen los exámenes y tareas en la universidad y lo que se requiere> “Martina respondió de un modo muy similar <ahora estoy más o menos acostumbrada a la forma de trabajar de la uni y me dejó llevar por la corriente>. Por otra parte, Martina indicó que su esfuerzo era más vigorizante que debilitante. <Me encanta tener estrés, necesito sentir la presión sobre mí cuando estoy haciendo las cosas>. Otros estudiantes parecían encontrar un entusiasmo que no estaba presente en el primer año. Ellie fue ilustrativa: <este año no me estreso tanto con los exámenes. Yo sé lo que voy a hacer y estoy entusiasmada con las cosas este año, mientras que el año pasado no creo que estuviera entusiasmada>. Del mismo modo, la explicación de Stephanie refleja el entusiasmo y el interés en su materia: <en realidad, hay un montón de tareas que disfruto leyendo>” (A. J. Martin, 1998, p. 289).

Baumgardner y Brownlee (1987) observaron que las personas socialmente ansiosas fracasaban premeditadamente cuando existían grandes expectativas acerca de ellas. También mostraron que los individuos con ansiedad alta rendían significativamente peor que otros grupos cuando creían que el rendimiento inicial podría influir en las elevadas expectativas que los demás tenían sobre ellos. Así, estos sujetos, regulados por las expectativas que los demás tienen respecto a ellos, pueden fracasar estratégicamente y, por tanto, crear estándares más bajos y seguros a partir de los que ser juzgados. Como estos autores afirman: *“el éxito puede acarrear ciertos costes para los futuros objetivos autopresentacionales del individuo... el individuo que carece de confianza en sus capacidades puede verse particularmente amenazado por los altos estándares que sus éxitos podrían imponer”* (p. 525). Por ejemplo, los individuos socialmente ansiosos, preocupados por los estándares externos, pueden sentirse más cómodos planteándose metas más bajas (Schlenker y Leary, 1982). Al ignorar las elevadas expectativas de los demás y centrarse en estándares más asequibles, este tipo de personas pueden mostrarse más optimistas respecto a sus posibilidades de éxito.

A. J. Martin (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003) señala que las atribuciones externas, la incertidumbre respecto al control personal, así como la orientación a metas de rendimiento

constituyen predictores significativos de las bajas expectativas desarrolladas por los pesimistas defensivos.

De acuerdo con Covington (1984a), atribuir los fracasos a factores externos es "desmoralizante", por lo que muy probablemente predisponga al individuo a proteger su autovalía. Así, cuando un estudiante considera que sus éxitos y fracasos se encuentran causados externamente, percibe un escaso control sobre su capacidad para mantener el éxito o para evitar el fracaso, de ahí que en respuesta a este patrón atribucional desarrolle expectativas defensivas sobre su rendimiento futuro (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003).

La consideración de las atribuciones externas como factor predictivo de las expectativas defensivas contradice a priori la tesis sostenida por otros investigadores (e.g., Cantor y Norem, 1989; Showers, 1988⁵) respecto a la querencia del pesimista defensivo por asumir la responsabilidad de sus resultados. Para entender esta aparente disonancia debemos matizar que, como veremos más adelante, A. J. Martin, al contrario que Norem, postula que las expectativas defensivas y la reflexión constituyen estrategias protectoras independientes, de tal manera que solo las primeras se encontrarían predeterminadas por un patrón atribucional externo. Refutando este argumento, la investigación cualitativa desarrollada por A. J. Martin (1998) evidenció que los estudiantes que experimentaban cambios al alza en sus expectativas defensivas incrementaban también su tendencia a atribuir sus resultados a factores externos: *"(...) Craig, que había fracasado en la mayoría de sus asignaturas en el segundo año, manifestó que estas notas eran totalmente atribuibles a <fuerzas externas>"* *"(...)Isabelle entendía que sus resultados fueron debidos a una calificación injusta"* (...) *"Cuando se le preguntó a Theresa por qué había fracasado en una de sus asignaturas, informó que se debió a mala suerte"* (p. 282). Y, al contrario, aquellos cuyas expectativas defensivas decrecían a lo largo del tiempo aumentaban su inclinación a justificar sus resultados en función de factores internos: *"< (...) yo siempre encuentro que si me esfuerzo, consigo notas>"* (...) *"<Es en cierto modo una cuestión personal interna que cuanto más trabajo, más tiempo dedico y cuanto*

⁵ Si bien es cierto que Showers (1988) mantiene que los pesimistas defensivos tienden a internalizar la responsabilidad sobre sus resultados, su trabajo evidencia también que estos individuos puntúan alto en locus de control externo.

más me concentro en una cosa específica, mejor lo hago en la asignatura real>” (p. 282).

Es más, A. J. Martin et al. (2001b) matizan que, más que estar completamente convencidos acerca de la falta de control sobre sus resultados, los estudiantes que desarrollan expectativas defensivas albergan serias dudas respecto a su controlabilidad. De acuerdo con ello, las expectativas defensivas (y, en realidad, también el componente de reflexión, al que nos referiremos más adelante) constituirían una estrategia planteada en respuesta a esa incerteza. Al fin y al cabo, una de las características distintivas del pesimismo defensivo es la percepción de falta de control inicial sobre la situación y el afán por incrementarlo con vistas a evitar el fracaso (véase, por ejemplo, Norem y Cantor, 1986a, 1986b). La propia investigación de A. J. Martin (1998) evidencia que, efectivamente, los pesimistas defensivos utilizan esa incertidumbre inicial respecto a su capacidad para rendir satisfactoriamente como elemento motivacional utilizado para incrementar la controlabilidad de sus resultados. En concreto, aquellos estudiantes que experimentaban un decremento en sus expectativas defensivas manifestaban una mayor seguridad respecto a su capacidad para lograr resultados exitosos y evitar el fracaso.

Por lo que respecta a la orientación a metas de rendimiento, como ya hemos señalado en alguna ocasión, los estudiantes eminentemente preocupados por su rendimiento centran sus esfuerzos en demostrar su capacidad ante los demás o, cuanto menos, no parecer menos competentes que otros. *“Las preocupaciones relacionadas con el rendimiento fueron relevantes en el segundo año para los estudiantes que mostraron cambios al alza en las expectativas defensivas (...) En general, estos estudiantes parecían estar preocupados por la forma en que eran vistos por los demás y tenían especial cuidado en no ser tachados de incompetentes. Craig fue un ejemplo de ello: <yo no soy una persona que busca ayuda de un profesor. Siento que si buscas ayuda, el profesor tal vez pensará que eres un tonto del culo y no quiero que eso suceda>. Cuando se le preguntó si evitar ser considerado un <tonto> era una prioridad, Craig informó que <tal vez lo soy (tonto), pero simplemente no quiero que otras personas lo sepan>. Además, aunque Theresa reconocía la importancia del dominio, concluyó: <creo que rendir bien. Debido nuevamente a la autoestima. Tengo que tener a gente que me diga, <oh, lo estás haciendo bien,*

para que me lo crea. Por otra parte, cuando reflexiona sobre su rendimiento, tiene miedo de que <la gente me juzgue si no es bueno> y que como <solo tengo aprobados, me asusta que vayan a pensar mal de mí" (A. J. Martin, 1998, pp. 285-286). Por el contrario, los estudiantes que experimentaron cambios a la baja en expectativas defensivas no estaban tan preocupados en rendir por encima de los demás como en adherirse a estándares personales: "según Ellie, <si siento que lo he hecho bien, no me molesta lo que otra persona está haciendo. Si obtuve un sesenta por ciento y un amigo el ochenta por ciento, dependiendo del trabajo que le hubiera dedicado, yo estaría feliz por mi amigo. Tú obtienes lo que mereces>. Otras explicaciones de los estudiantes con bajas expectativas defensivas no reflejaron las preocupaciones competitivas que son más típicas de los estudiantes con altas expectativas defensivas. Joan informó que estaba menos orientada hacia el rendimiento en el segundo año <el año pasado todavía era un poco competitiva debido a que acababa de salir de la escuela secundaria y estaba acostumbrada todavía a eso y solía acercarme a los demás diciendo, ¡oh!, ¿qué sacaste en esa tarea o en esa asignatura?... Este año no me he preocupado por eso>". (p. 286).

A su vez, la forma en la que los estudiantes que mostraron cambios al alza en expectativas defensivas estaban interesados por el dominio era ciertamente heterogénea. Algunos expresaron que el dominio fue fundamental para poder rendir bien en el trabajo, mientras que otros indicaron que el dominio no fue tan notable en su vida académica en el segundo año, en comparación con el primero: "Craig no estaba tan interesado en el dominio e informó estar <más interesado en aprobar>. Aunque Samantha estaba interesada en el dominio, este solo se encontraba relacionado con las asignaturas en las que estaba interesada. Además, el dominio era importante para ella en la medida en que contribuía a incrementar su rendimiento y a mejorar su currículum vitae. Por otra parte, Isabelle comentó que el dominio era importante porque <si no dominas la información, entonces no la vas a saber cuando salgas al mercado laboral>". En contraste, los estudiantes que manifestaron cambios a la baja valoraban la importancia del dominio para su eficacia como educadores (los sujetos entrevistados eran estudiantes de Magisterio) y, con esta idea en mente, se sentían más satisfechos con el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos: "según Joan, el dominio es más notable en el segundo año <el año pasado no era un

tema importante para mí... este año estoy pensando que cuanto más conocimiento obtenga, más le voy a transmitir a los niños cuando esté en el aula>. Del mismo modo, Martina informó que con las demandas de empleo que se acercan, <cuando estás en el segundo año, te estás acercando al final y pienso, ¡a la porra!, si no pregunto ahora, nunca lo voy a saber. Así tiendes a perder muchas de tus inhibiciones. Yo realmente quiero aprender, después de todo, para eso estoy aquí>” (pp. 284-285).

Recientemente, Lim (2009) ha planteado un modelo que refrenda parcialmente la propuesta de A. J. Martin et al. (2001b) (véase figura 25). En dicho modelo, la competencia constituiría un predictor positivo del componente de expectativa negativa del pesimismo defensivo, pero de forma indirecta, a través de la mediación del miedo a la vergüenza. Por su parte, el dominio se erigiría en un predictor positivo de la reflexión.

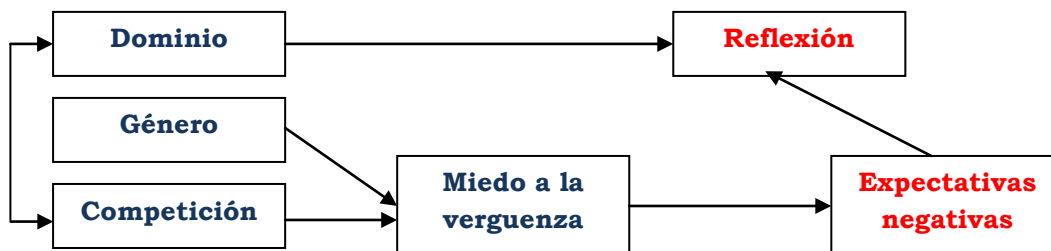


Figura 25. Modelo final de dos factores del pesimismo defensivo y sus relaciones con los motivos de logro. Adaptado de "A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives", por L. Lim, 2009, *Journal of Psychology*, 143(3), p. 331. Copyright 2009 por Routledge Taylor & Francis Group.

Por tanto, no es extraño que los estudiantes utilicen estratégicamente las expectativas para gestionar situaciones que son amenazantes desde el punto de vista afectivo (Norem y Cantor, 1986b). En efecto, estas bajas expectativas, a menudo conceptualizadas como sello distintivo de la estrategia de pesimismo defensivo, cumplen esencialmente una función autoprotectora⁶ (Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Showers, 1992; Showers y Ruben, 1990). Más

⁶ Aunque es mayoritaria la opinión respecto al rol autoprotector de las expectativas defensivas, autores como Hummer, Dember, Melton y Schefft (1992) cuestionan este supuesto valor estratégico. De acuerdo con estos investigadores, los pesimistas defensivos sostendrían expectativas defensivas debido a que, en algún momento, asimilaron en su experiencia interna cierto grado de disposiciones pesimistas.

paladinamente, dichas expectativas pueden servir para proteger a la persona de la amenaza evaluativa y de las consecuencias del fracaso, tanto privada como públicamente. A. J. Martin (1998) sostiene que el componente de expectativas defensivas del pesimismo defensivo es un medio a través del cual los individuos se enfrentan al rendimiento que está amenazando su autoestima. Como quiera que las expectativas defensivas correlacionan con un alto deseo de evitar el fracaso y, desde la perspectiva de la motivación de la autovalía, este sería indicativo de baja capacidad, dichas expectativas constituirían una maniobra estratégica del estudiante para proteger su valía personal (A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003).

Mediante estas expectativas defensivas, el fracaso frente a un estándar más bajo es menos probable pero, si se produjese, los individuos ya se han hecho lo suficientemente fuertes como para que no afecte a su autoestima. Como acertadamente apunta este investigador, el hecho de que algunos estudiantes con elevadas expectativas defensivas reconociesen que “sabían” que no iban a fracasar y, sin embargo, “sentían” que iban a hacerlo, deja entrever un cierto poso cognitivo que avala el cariz estratégico de tales expectativas.

A pesar de que el desarrollo de bajas expectativas cumple una función claramente autoprotectora, a la luz de las investigaciones de Norem (Norem, 1991, 2005; Norem e Illingworth, 1993) parece que los pesimistas defensivos no utilizan esta estrategia con el propósito de autoengañarse ni de causar una buena impresión en los demás o, cuanto menos, no tanto como los optimistas estratégicos. La naturaleza estratégica del pesimismo defensivo estriba en el hecho de que los sujetos que lo utilizan se marcan unas expectativas bajas ante una situación de evaluación y, en consecuencia, no tienen la necesidad de entablar una postura defensiva posterior, tal como negar el control o asumir la responsabilidad después de un fracaso (A. J. Martin, 1998). De hecho, según Norem y Cantor (1990a), los pesimistas defensivos *"no tienen necesidad de recurrir a atribuciones autoprotectoras ya que la construcción estratégica inicial de la situación los ha preparado para la posibilidad de fracaso"* (p. 49).

Para ilustrar esta escasa preocupación por recibir opiniones negativas de otras personas, veamos el siguiente estudio desarrollado por Norem (1991).

Se les pedía a los participantes (pesimistas defensivos y optimistas estratégicos) que se grabasen en una cinta de vídeo de tres minutos hablando de sí mismos. La cinta sería enviada a una supuesta empresa de contactos personales, que a su vez la remitiría a otras personas para que pudiesen conocer y evaluar las cualidades de los participantes. En general, las calificaciones obtenidas por pesimistas defensivos y optimistas estratégicos no diferían significativamente. Sin embargo, a todos los participantes se les proporcionó un falso *feedback*, tanto positivo como negativo, sobre sus vídeos. Los optimistas estratégicos recordaban el *feedback* negativo que recibieron como menos negativo de lo que realmente fue; sin embargo, exageraban el *feedback* positivo. En los pesimistas defensivos, en cambio, se evidenció el patrón contrario: minusvaloraban el *feedback* positivo, pero eran capaces de recordar con pelos y señales la información negativa que recibieron respecto a sí mismos. Estos resultados, por tanto, reflejan que el pesimismo defensivo no constituye una estrategia específicamente autopresentacional. Al contrario, el pesimista defensivo, como ya hemos señalado, se focaliza prioritariamente en la autocrítica, y es esta tremenda autoexigencia la que le impele a actuar para tratar de mejorar su rendimiento. De hecho, en este mismo estudio se observó que, antes de que se les proporcionase un *feedback* informativo respecto a sus cualidades, los pesimistas defensivos reconocían una mayor necesidad de automejora de la que con posterioridad reflejaron las evaluaciones de los observadores externos. Por contra, los optimistas estratégicos reportaron una menor necesidad de automejora de la que plasmaron los observadores externos tras visionar los vídeos. A la vista de estos resultados, los pesimistas defensivos parecen beneficiarse en gran medida del *feedback* negativo para intentar mejorar.

De hecho, Norem y Cantor (1986b) evidenciaron que esta función autoprotectora de la estrategia se veía afectada únicamente cuando se inducía a los pesimistas defensivos a un estado de ánimo positivo. Bajo esta condición, los pesimistas defensivos adoptaban la misma estrategia autopresentacional que los optimistas estratégicos, centrando sus esfuerzos en causar una buena imagen en los demás.

Análogamente, en un estudio más reciente, L. S. Newman, Nibert y Winer (2009) evidenciaron que los pesimistas defensivos, a diferencia de los individuos que no utilizaban esta estrategia, no procesaban la información

ego-relevante (i.e., *feedback* en relación a nuestra propia conducta) con un propósito de auto-engrandecimiento. Efectivamente, de acuerdo con el modelo de negligencia mnémica (*mnemic neglect model*) de Sedikides y colaboradores (Sedikides y Green, 2004; Sedikides, Green y Pinter, 2004), las personas tendemos a recordar con más facilidad y precisión la información ego-relevante de índole positiva que la de valencia negativa. Esto es, solemos recordar mejor nuestras buenas conductas que las malas. Sin embargo, esto no sucede cuando la información recibida hace referencia al comportamiento de otras personas. Pues bien, L. S. Newman et al. comprobaron que aquellas personas que no son pesimistas defensivas recurren a este sesgo mnémico con un propósito de autoensalzamiento. Sin embargo, en los pesimistas defensivos no se observaron diferencias a la hora de recordar la información referida a uno mismo respecto a la que se les proporcionaba del comportamiento de otras personas. Al contrario, los pesimistas defensivos no ignoraban ni evitaban aquella información que pudiese resultar ego-amenazante, sino que utilizaban toda la información recibida con un propósito informativo, contrastándola con sus expectativas iniciales.

En coherencia con este planteamiento, en general los pesimistas defensivos no acostumbran a recurrir a atribuciones autoensalzadoras cuando tienen éxito ni a justificaciones autoprotectoras cuando no rinden tan satisfactoriamente como desean (Norem, 2001; Norem y Cantor, 1986a). Por ejemplo, Norem y Cantor (1986a) observaron que, a diferencia de los optimistas estratégicos, los pesimistas defensivos no recurrían al sesgo egótico (i.e., atribuir los éxitos a causas internas y los fracasos a factores externos). Al contrario, no negaban su responsabilidad en los resultados obtenidos, tanto ante el éxito como ante el fracaso. Solo cuando se les inducía a un estado de ánimo positivo y, por lo tanto, se les impedía utilizar su estrategia habitual, adoptaban el mismo patrón atribucional defensivo *post hoc* ante el *feedback* de fracaso que los optimistas estratégicos.

Similares conclusiones extrajo Showers (1988). Esta investigadora evidenció que los pesimistas defensivos, en comparación con los optimistas estratégicos, mostraban una mayor propensión a realizar atribuciones internas cuando imaginaban el peor de los resultados posibles antes de una tarea, particularmente cuando se les instaba a que aventurasen cómo se producirían dichos resultados. Para Showers, la adopción de este patrón

atribucional constituye en el pesimista defensivo un mecanismo estratégico de cara a motivarse para evitar que esos presagios se concreten finalmente. En la misma línea, Sanna (1996) encontró que los pesimistas defensivos no eludían la responsabilidad del control sobre sus resultados (tanto de éxito como de fracaso) cuando utilizaban su estrategia cognitiva preferente (i.e., pensamientos prefactuales al alza, a los cuales nos referiremos más adelante). En cambio, sí negaban poseer dicho control cuando se les impedía utilizarla (induciéndoseles a una condición de distracción). En el caso de los optimistas, Sanna observó que estos sujetos siempre rechazaban detentar la responsabilidad de sus fracasos, ya fuera en la condición en la que se les permitía utilizar su estrategia preferente como cuando no.

La reflexión sobre los aspectos que deben perfeccionarse en uno mismo para evitar resultados indeseados constituye el segundo componente crucial de la estrategia de pesimismo defensivo. Efectivamente, es prototípico en los estudiantes pesimistas defensivos sostener antes de un examen pensamientos reflexivos del estilo *"pensar en lo poco preparado que estoy para convencerme a mí mismo de trabajar duramente"* o *"pensar en lo que podría pasar si suspendo"* (Norem y Cantor, 1986b, p. 1211).

La auto-reflexión desempeña un papel complejo y cuanto menos paradójico en la realización de tareas. Por ejemplo, preocuparse por el próximo examen puede ser efectivo para algunos estudiantes, pero ineficaz e incluso contraproducente para otros (Seery, West, Weisbuch y Blascovich, 2008). En el caso del pesimista defensivo, se ha demostrado que el proceso de reflexión (*thinking-through*) es fundamental para la resolución exitosa de las tareas (Cantor y Norem, 1989; Norem y Crandall, 1991; Norem e Illingworth, 1993). *"[El proceso de reflexión] funciona como un medio para aceptar sus propias aprensiones y su negatividad y [los pesimistas defensivos] operan cognitivamente en función de ello"* (Norem e Illingworth, 1993, p. 823). Así, al preguntarles por sus hábitos de estudio, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) advirtieron que la mayoría de pesimistas defensivos entrevistados señalaban que la reflexión negativa les motivaba para trabajar más duramente.

En otras palabras, es precisamente este proceso reflexivo el que posibilita que el pesimista defensivo logre superar su ansiedad y centre sus

esfuerzos en incrementar el control sobre la situación para, de esta manera, evitar que las expectativas defensivas se cumplan (véase, por ejemplo, Cantor et al., 1987; Norem e Illingworth, 1993; Showers, 1992). De acuerdo con ello, Norem (1998) llega incluso a sugerir que las propias expectativas defensivas podrían constituir un predictor de la reflexión. Esto es, cuando establecen expectativas defensivas y son conscientes de la posibilidad de fracasar, los estudiantes pesimistas defensivos se encuentran lo suficientemente relajados como para implicarse en un proceso de reflexión que les conduce a resultados educacionales adaptativos. En la misma línea, Lim (2009) sugiere que la expectativa negativa podría predecir positivamente la reflexión porque, para los pesimistas defensivos, el acto de preocuparse les ayuda a responder ante su ansiedad iniciando un proceso de planificación destinado a prevenir posibles desastres.

En este sentido, Norem y Cantor (1986b) teorizaron que la estrategia adoptada por los sujetos pesimistas defensivos, centrada en imaginarse posibles resultados negativos en tareas futuras, da mejores resultados cuando se les brinda la oportunidad de considerar el peor de los casos y la probabilidad de obtener resultados negativos, por muy baja que sea (Norem e Illingworth, 1993). En efecto, como analizaremos más detalladamente en el siguiente apartado, la investigación apoya la hipótesis de que los pesimistas defensivos rinden mejor después de anticipar resultados negativos (Norem y Cantor, 1986a; Norem e Illingworth, 1993; Sanna, 1996; Showers, 1992; Spencer y Norem, 1996; véase Norem, 2002b, para una revisión).

Se han barajado dos posibilidades contrapuestas a la hora de explicar esta cuestión: la hipótesis de disipación *versus* la hipótesis de aprovechamiento (Norem, 2002b). De acuerdo con la *hipótesis de disipación*, las reflexiones de los pesimistas defensivos disipan estados afectivos negativos al comienzo de la actuación. Al imaginar el peor de los casos, los pesimistas defensivos pueden considerar que su actuación real no será tan nefasta. Su principal preocupación, la ansiedad y el afecto negativo general, desaparecen entonces, una vez que comienza la actuación (Seery et al., 2008). Puesto que el afecto negativo durante la actuación puede ser perjudicial (J. D. Brown y Marshall, 2001; Elliot y McGregor, 1999; R. J. Smith, Arkkoff y Wright, 1990), esta disipación ayuda a los pesimistas defensivos a evitar la distracción y, por lo tanto, facilita un rendimiento de mayor calidad.

Por el contrario, la *hipótesis de aprovechamiento* sugiere que los pesimistas defensivos experimentan niveles especialmente altos de afecto negativo después de la reflexión negativa. De hecho, los pesimistas defensivos que se enfocan de forma negativa tienden a reportar más ansiedad que otros durante la preparación de la prueba y retrospectivamente (Cantor y Norem, 1989; Showers, 1992). Esto sugiere que su ansiedad no desaparece. Según esta presunción, los pesimistas defensivos pueden prosperar con la ansiedad, dado que el afecto negativo facilita el esfuerzo de preparación y les ayuda a enfocarse hacia estrategias óptimas y elecciones de comportamiento durante la actuación (Seery et al., 2008).

De acuerdo con Seery et al. (2008) ambas hipótesis predicen que los estudiantes pesimistas defensivos logran mejores resultados después de la reflexión negativa, pero utilizando mecanismos diferentes. *"La hipótesis de la disipación sugiere que la disminución de la ansiedad tras la reflexión negativa debería eliminar cualquier posible distracción durante la ejecución, mejorando de este modo la habilidad para realizar aspectos concretos de la tarea. Por contra, cuando no hay oportunidad para preparar mejor una tarea futura, la hipótesis de aprovechamiento sugiere que, a mayor ansiedad, mayor gestión eficaz del trabajo, es decir, se produce una mejora en el binomio velocidad/precisión. Esto podría ocurrir, por ejemplo, al motivar a los pesimistas defensivos a que dediquen más tiempo y cuidado en cada intento, maximizando de este modo la precisión. En el contexto de una actuación sin límite de tiempo, este tipo de estrategia debería ser en gran medida irrelevante, pero cuando se introduce una restricción de tiempo en la tarea, la estrategia puede optimizar el resultado (p. 516).*

Seery et al. (2008) evaluaron las hipótesis anteriormente descritas mediante el modelo biopsicosocial de desafío y amenaza (Blascovich, 2008; Blascovich y Tomaka, 1996). Dicho modelo sostiene que las respuestas cardiovasculares indican de forma fiable los estados motivacionales de desafío y amenaza. El desafío surge cuando el individuo percibe que sus recursos personales exceden las exigencias ambientales, mientras que la amenaza tiene lugar cuando el individuo valora que las exigencias situacionales sobrepasan sus propios recursos. Según estos autores, como las respuestas fisiológicas, a diferencia de los auto-informes, no dependen de la atención consciente de los participantes, los marcadores cardiovasculares de desafío/amenaaza se pueden

evaluar durante la ejecución de una tarea, haciendo posible investigar ambas hipótesis. De acuerdo con la hipótesis de disipación, pensar en posibles resultados negativos reduce la ansiedad de los pesimistas defensivos, lo que debería resultar en respuestas cardiovasculares coherentes con una menor amenaza y un mayor desafío. Por el contrario, de acuerdo con la hipótesis del aprovechamiento, la reflexión negativa incrementa la ansiedad de los pesimistas defensivos, lo que debería traducirse en una mayor amenaza y un menor desafío. Antes de la prueba, los participantes fueron asignados aleatoriamente a una de tres de condiciones de imágenes (negativa, positiva o relajación). Los resultados de su estudio revelaron que, a diferencia de los participantes del grupo control, los pesimistas defensivos manifestaban una mayor amenaza cuando imaginaban y elaboraban el peor de los escenarios, es decir, después de la reflexión negativa, y utilizaban una estrategia más conservadora para afrontar la prueba. Por lo tanto, los resultados de su estudio apoyaron la hipótesis de aprovechamiento, y no la de disipación.

En opinión de Norem (2001, 2002b), la reflexión que llevan a cabo los pesimistas defensivos sobre cada uno de los detalles que puede salir mal en un determinado acontecimiento parece funcionar como una terapia cognitiva para la ansiedad basada en el *"hazlo por ti mismo"*. De hecho, los pesimistas defensivos parecen haber adoptado las mismas técnicas de entrenamiento mental y análisis de ponerse en lo peor, tan frecuentemente utilizadas por los terapeutas cognitivo-conductuales con personas con ansiedad o depresión.

Con la terapia cognitivo-conductual se consigue el mismo objetivo que con la estrategia de pesimismo defensivo: *"se desplaza el foco de atención de los sentimientos a los hechos en una situación determinada, permitiendo la planificación y el ensayo de diferentes contingencias. Eso aumenta el sentimiento de control. Imaginar lo peor que puede pasar también puede ser estimulante porque uno se da cuenta de que, aunque el resultado puede ser decepcionante (o algo peor), será probablemente superable y mucho más recomendable que la decisión de seguir evitándolo"* (Norem, 2002b, p. 126).

Así, cuando los pacientes están nerviosos, los terapeutas les animan a hablar acerca de todo aquello que temen que podría ocurrirles. Les dicen a estas personas que concreten sus temores, que den una explicación detallada de todos los problemas que imaginan y, posteriormente, les recomiendan que

piensen en las peores contingencias para controlar su ansiedad. Una vez contempladas todas las posibles consecuencias negativas, se insta a los pacientes a que planteen diversas vías alternativas que permitan prevenir o mitigar aquello que temen (véase, por ejemplo, Goldfried, 1980; Beck, 1976; Meichenbaum, 1977).

Esta es la técnica a la que recurren con frecuencia, por ejemplo, los psicólogos deportivos cuando preparan a un atleta para una gran competición. A un gimnasta se le pide que piense en los pasos de su ejercicio y reflexione sobre las cosas que pueden salir mal en cada uno de ellos, y en lo que harán para superarlo cuando llegue el momento. El propósito de esta estrategia es intentar ayudar a los atletas a combatir la ansiedad y salvar los obstáculos con los que puedan toparse a lo largo de su actuación.

Los mismos expertos en rendimiento deportivo emplean también otro recurso, abordado desde el extremo opuesto. Consiste -expone Norem (2002b)- en conseguir que los atletas graben en sus mentes el ejercicio o la carrera que desearían llevar a cabo en la vida real. Este ensayo mental de movimientos perfectos ayuda a fortalecer las conexiones neuromusculares, que a su vez pueden dar un aire más natural y eficiente a los movimientos de su cuerpo, así como ayudar a reforzar la seguridad del deportista, haciéndole creer que puede hacerlo muy bien si se lo propone. Las técnicas de relajación también se utilizan para mejorar el rendimiento y normalmente implican la distensión de una serie de músculos mientras se escucha una música suave y uno se imagina en un entorno agradable y tranquilo como la tibia arena de una playa tropical.

Pensar en una actuación perfecta o relajarse pueden ser dos posibles recursos para ayudar a los pesimistas defensivos a combatir la ansiedad. Por este motivo, Spencer y Norem (1996) diseñaron una prueba donde los participantes debían conseguir el mejor resultado posible en un juego de dardos partiendo de tres técnicas preparatorias distintas. Los pesimistas defensivos se dividieron en tres grupos diferentes: unos escucharon una cinta que le señalaba las dificultades (un método muy parecido al ensayo mental que hacen normalmente los pesimistas defensivos); otros, una cinta en la que se describía una ejecución perfecta del ejercicio (que es la misma táctica pero desde una óptica positiva); y, finalmente, el tercer grupo escuchó una cinta

para relajarse (una técnica que no comporta ningún tipo de preparación mental para la prueba a realizar).

Estos autores midieron los niveles de ansiedad y sensación de control antes de practicar estas manipulaciones y encontraron, como de costumbre, que los pesimistas defensivos estaban mucho más nerviosos y desconcertados que los optimistas estratégicos. También descubrieron que los pesimistas defensivos no habían reaccionado nada bien a las dos técnicas que les eran ajenas: la relajación y la proyección de la imagen de perfección en su cabeza. Los que lo hicieron mejor fueron los que escucharon la cinta que analizaba las dificultades de la prueba, que es a lo que más acostumbrados estaban.

Si bien los participantes en este ejercicio eran novatos en el juego, en un trabajo posterior (véase Norem, 2002b) se obtuvieron prácticamente los mismos resultados cuando repitieron la prueba con miembros del equipo universitario de remo (excelentes atletas con experiencia en este deporte) que también eran pesimistas defensivos. De acuerdo con Norem (2002b), cuanto más experiencia se tiene, más importante es el peso de los sentimientos y el control mental sobre el rendimiento. Por ejemplo, entre atletas olímpicos, la habilidad para controlar la presión y los nervios en una competición de élite es lo que puede marcar la crucial diferencia entre la milésima de segundo que separa una buena carrera de una medalla de oro.

El hecho de que estas técnicas se usen con éxito en un contexto terapéutico sugiere que pueden ser útiles también para los sujetos pesimistas defensivos, siempre y cuando se ajusten a los individuos que recurren a ellas, así como a las situaciones que lo requieran (Norem, 2002b).

Según Gasper et al. (2009), la reflexión puede hacer algo más que simplemente fomentar la planificación, dado que puede promover procesos que ayudan a la búsqueda de esos planes. A. J. Martin et al. (2000, 2001a, 2001b; Martin, Marsh y Debus, 2003) también apoyan esta hipótesis. Estos investigadores descubrieron que la tendencia a la reflexión está asociada con tres características que fomentan la búsqueda exitosa de la meta. En primer lugar, la reflexión estaría asociada no solo con un deseo de evitar el fracaso, sino también con un deseo de obtener el éxito, una característica que se relaciona con la consecución de los propios objetivos (A. J. Martin et al., 2001a).

En segundo lugar, la reflexión se asocia con el aumento de la autorregulación, que ayuda a las personas a centrarse en lo que necesitan lograr (A. J. Martín et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003). De hecho, a las estrategias como el pesimismo defensivo se las denomina autorreguladoras, porque su propósito es ayudarnos a controlar o regular nuestra conducta (Baumeister y Vohs, 2004; Hoyle, 2006). Por ejemplo, usamos estrategias de autorregulación cuando seguimos una dieta, defendemos un proyecto para un cliente, presentamos un trabajo en la universidad, intentamos tener más paciencia con nuestros hijos, etc. (Norem, 2008a). En efecto, trabajos como el de García y Pintrich (1993) constatan que los estudiantes pesimistas defensivos recurren a comportamientos volitivos y autorregulatorios (i.e., son más competentes regulando su atención y su motivación, codificando información y controlando las variables contextuales) en mayor medida que los estudiantes que no emplean esta estrategia.

En último lugar, la reflexión está relacionada con la perseverancia (A. J. Martin et al., 2001a, 2001b). Por tanto, si la reflexión fomenta un enfoque orientado al éxito, aumenta la autorregulación y promueve la perseverancia, entonces podría impulsar otros procesos que favorecen la búsqueda de la meta (A. J. Martin et al., 2000): planificar, establecer metas, supervisar en qué medida se están logrando esas metas y realizar los ajustes precisos, si fuese el caso. Apoyando este planteamiento, Norem e Illingworth (1993) señalan dos posibles consecuencias autorregulatorias positivas asociadas al proceso de reflexión de los pesimistas defensivos: (a) tomar conciencia de que están haciendo bien las cosas en relación a los estándares perseguidos; y (b) motivar un incremento del esfuerzo en pos de reducir la distancia con dichos estándares. A la luz de estos resultados, no sorprende que tanto las metas de rendimiento como las metas orientadas a la tarea constituyan predictores significativos del proceso de reflexión (A. J. Martin et al., 2000, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003).

A. J. Martin (1998) cree que puede haber una importante diferencia entre pensar simplemente en los diferentes resultados y esperar que estos ocurran realmente. Algunos investigadores han demostrado que el pensamiento negativo no es un problema hasta que se convierte en una expectativa. En concreto, Goodhart (1986) argumentó que el pensamiento negativo es más adaptativo que el optimismo siempre y cuando las

expectativas negativas explícitas no se deriven de los pensamientos negativos. Este autor examinó el efecto de las expectativas sobre los pensamientos positivos y negativos. Los resultados revelaron que quienes pensaban de forma negativa rendían mejor que quienes lo hacían en positivo, sugiriendo que los primeros se esforzaban más por evitar la concreción de las posibilidades negativas. Es importante puntualizar que este resultado era aplicable únicamente a los participantes que no establecían predicciones o formaban expectativas sobre su rendimiento: “[*aquellos individuos que establecen expectativas*] se comprometen con el nivel de rendimiento que esperan lograr e invierten únicamente el esfuerzo requerido para alcanzar dicho nivel” (Goodhart, p. 122).

En otro estudio, Sherman, Skov, Hervitz y Sock (1981) pidieron a todos los participantes que, antes de realizar una tarea con anagramas, trataran de explicar las causas de un hipotético éxito o fracaso. A la mitad de los sujetos también se les pidió que expresaran explícitamente sus expectativas sobre la tarea que debían realizar a continuación. Los sujetos que explicaron el éxito antes de participar en la tarea desarrollaron expectativas más elevadas y rindieron mejor que los sujetos del grupo control, a los que no se les pidió que explicasen ningún tipo de resultado. Los que argumentaron el fracaso, por su parte, desarrollaron expectativas más bajas y rindieron peor que el grupo control. Sin embargo, en ausencia de expectativas explícitas, los sujetos que explicaban el fracaso rendían mejor que los del grupo control. Los investigadores argumentaron que las expectativas se encuentran influenciadas por los escenarios que el individuo recrea mentalmente, de tal manera que, una vez que dichas expectativas se hacen explícitas, elicitan comportamientos confirmatorios. Por lo tanto, estos resultados sugieren que “*plantear la posibilidad de fracaso sin formar expectativas concretas de fracaso motiva a un mejor rendimiento*” (Sherman et al., 1981, p. 142), en tanto que estimula al individuo a esforzarse para evitar el fracaso. Para avalar esta conclusión, Sherman et al. argumentaron que cuando los sujetos explican el fracaso hipotético generan conocimientos sobre sus capacidades y una motivación en coherencia con el fracaso. Si a estos individuos se les pide que desarrollen expectativas explícitas, estos conocimientos son utilizados, lo que incrementa la posibilidad de fracaso.

Basándose en las aportaciones de Goodhart (1986) y Sherman et al. (1981), Showers (1992) analizó hasta qué punto el hecho de centrarse en la posibilidad de que algo salga mal (sin llegar a desarrollar expectativas negativas al respecto) puede resultar para los pesimistas defensivos más beneficioso que adoptar una perspectiva optimista. Para ello, esta investigadora realizó dos estudios en los que se evaluaban las interacciones sociales (i.e., mantener una conversación) de un grupo de sujetos pesimistas defensivos y otro de optimistas estratégicos (Estudio 1). A continuación (Estudio 2), se les pidió a los sujetos que enumerasen en un papel sus pensamientos y sentimientos antes de dichas interacciones, los cuales fueron posteriormente codificados en función de dos criterios: valencia (positivos, negativos o neutros) y locus (interno/autorreferido o externo/centrados en la situación y los resultados). En ambos estudios, pesimistas defensivos y optimistas estratégicos fueron evaluados en dos condiciones experimentales: centrar la atención contemplando la posibilidad de que la tarea a realizar salga mal; y la contraria, valorando la situación desde una perspectiva optimista.

Tanto en el Estudio 1 como en el Estudio 2, los pesimistas defensivos rindieron mejor bajo la primera condición. En el primer estudio, los pesimistas defensivos focalizados en la posibilidad negativa se mostraron más locuaces y, además, los sujetos que interaccionaban con ellos valoraron más positivamente la conversación, indicando que estos pesimistas defensivos realizaban un mayor esfuerzo y parecían más relajados que el grupo de pesimistas defensivos focalizado en la posibilidad de que la conversación fuese bien. En el Estudio 2, los pensamientos y sentimientos reportados por los pesimistas defensivos que centraron su atención en la posibilidad de que la conversación saliese mal eran más positivos, tanto con respecto a sí mismos como en lo relativo a la tarea, que los que se enfocaron hacia la posibilidad de que la interacción fuese positiva. En lo que concierne a los optimistas estratégicos, sus resultados no se vieron influidos por la condición experimental en ninguno de los dos estudios.

A la luz de estos resultados, Showers sostiene que si bien, en la línea de lo que plantean Norem y Cantor (1986b), las bajas expectativas pueden resultar adaptativas, en el caso del pesimismo defensivo es posible que algunos individuos que recurren a esta estrategia saquen provecho del afrontamiento de las situaciones desde un prisma negativo sin necesidad de

desarrollar bajas expectativas. Para esta investigadora, *“esto sugiere que algunas de las ventajas de las perspectivas pesimistas podrían proceder simplemente de llevar las posibilidades negativas a la mente, más que de creer que es probable que estas ocurran”* (p. 478). De hecho, algunas de los pensamientos formulados por los pesimistas defensivos que fueron asignados a la condición de focalización negativa, tales como *“puedo hablar con la gente con bastante facilidad”* o *“será una buena oportunidad para conocer a nueva gente”* (Showers, 1992, p. 483), irían por estos derroteros, en tanto en cuanto parecen reflejar un intento de mentalizarse o prepararse psicológicamente antes de la tarea. En efecto, simplemente llevar las posibilidades a la mente parece más en concordancia con la reflexión que con las expectativas defensivas (A. J. Martin, 1998).

En definitiva, según A. J. Martin (1998) la diferencia entre pensar simplemente en un resultado y esperar a que este suceda en la realidad es una de las principales diferencias entre la reflexión y las expectativas defensivas. Además, este autor (véase también Hirabayashi, 2005; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003) considera que los dos componentes del pesimismo defensivo pueden representar estrategias independientes; y que, incluso, puede darse el caso de que de ellas se deriven diferentes consecuencias. Así, basándonos en investigaciones previas, podríamos inferir que la reflexión tiene efectos positivos en los resultados académicos, mientras que las expectativas defensivas no parecen ser tan funcionales. En concreto, A. J. Martin (A. J. Martin et al., 2001a, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003) evidenció que las expectativas negativas motivaban un decremento en la persistencia y la autorregulación de los estudiantes pesimistas defensivos. Sin embargo, la reflexión correlacionaba positivamente con la autorregulación, lo que, de acuerdo con estos autores, sugiere que es esta estrategia la que le permite al pesimista defensivo incrementar su capacidad autorreguladora y, en definitiva, el control sobre su entorno. Desde este planteamiento, A. J. Martin et al. (2001b) postulan que la reflexión se erigiría en una estrategia de control primario (i.e., intentar adaptar el entorno a las necesidades personales) que predeciría la autorregulación, conceptualizada esta como estrategia de control secundario (i.e., intentar adaptar las necesidades individuales a las demandas del entorno) (c.f., Rothbaum, Weisz y Snyder, 1982).

Gasper et al. (2009) analizaron también cómo las dos características básicas del pesimismo defensivo (pesimismo y reflexión) funcionan de forma independiente. Estos autores plantearon la hipótesis de que la propensión a reflexionar o planear contrarresta los efectos perniciosos del pesimismo, promoviendo no solo la planificación, sino también procesos que ayudan a la búsqueda de esos planes. Sus resultados revelaron que la propensión a reflexionar ayudaba a los pesimistas defensivos en la consecución de sus planes, al aumentar la importancia de la meta, promover el esfuerzo, aumentar sus expectativas iniciales y amortiguar el dolor que acompaña a todo fracaso. Por su parte, el pesimismo dificultaba el rendimiento, al incrementar la ansiedad y reducir las expectativas (véase figura 26).

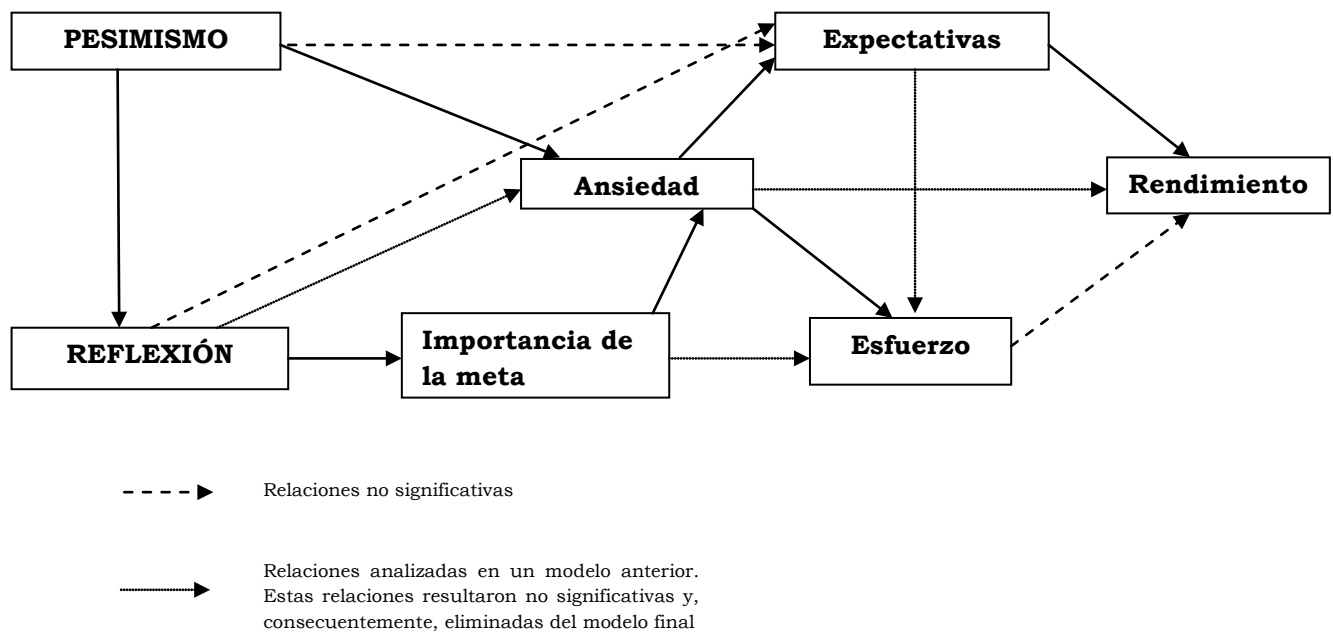


Figura 26. Vías de actuación del pesimismo y la reflexión en el proceso pesimista defensivo. Adaptado de "If you plan, then you can: How reflection helps defensive pessimists pursue their goals", por K. Gasper et al., 2009, Motivation and Emotion, 33, p. 212. Copyright 2009 por Springer Link.

En consonancia con estos hallazgos, otros trabajos han determinado que la reflexión parece contribuir activamente a que el pesimista defensivo logre manejar o “aprovechar” su ansiedad, así como a mejorar su estado afectivo y su rendimiento (Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1986b). Efectivamente, entre otros aspectos, el proceso de reflexión hace posible que los pesimistas defensivos dejen de centrarse en sí mismos para focalizarse sobre la tarea que afrontan. Por lo tanto, es el proceso responsable de que la

ansiedad que soportan estas personas no interfiera con su rendimiento (Norem, 1987; Norem e Illingworth, 1993). Así pues, en cierto modo estos resultados apoyan la tesis de Covington (1992) en relación a la capacidad de los estudiantes para proteger su valía personal, no solo mediante la adopción de estrategias autodañinas, sino también recurriendo a estrategias que favorecen la consecución de resultados exitosos.

Merz y Swim (2008) nos ofrecen un buen ejemplo de la forma en que maestros de Primaria en prácticas pesimistas defensivos utilizan la reflexión negativa (en este caso, mediante comentarios sarcásticos, cínicos y hasta menospreciantes hacia sí mismos) como medio para continuar trabajando en una actividad de matemáticas y así resolverla con éxito. Curiosamente, estas investigadoras estaban grabando a los estudiantes con otros fines de investigación cuando, por casualidad, llamó su atención la inconsistencia entre el diálogo interior negativo que algunos de ellos empleaban y su enorme persistencia en pos de la resolución exitosa de las tareas encomendadas. Este era el caso, por ejemplo, de Pamela, una estudiante que dudaba abiertamente de su capacidad memorística para resolver una ecuación algebraica (e.g., "*me siento una tonta incapaz de recordar*", p. 457), pero seguía trabajando en ella con ahínco hasta que, finalmente, logró resolverla satisfactoriamente. O el de un grupo de cuatro estudiantes que, pese a que no habían tenido éxito anteriormente en la resolución de algunos ejercicios con fracciones, todavía eran capaces de perseverar durante más de 25 minutos en un nuevo problema al tiempo que, paradójicamente, le comentaban con palpable ironía al instructor: "*¿vuelta al grupo perdedor?... ¡Oh! Estupendo [dicho con sarcasmo] ...Estoy seguro de que esto es algo que un alumno de tercer grado podría resolver*" (p. 457). A pesar de estos comentarios eminentemente negativos, la perseverancia acabó dando sus frutos.

Según Merz y Swim, los casos de Pamela y el de ese pequeño grupo de cuatro estudiantes ilustran una de las características más sobresalientes a la hora de identificar el pesimismo defensivo: la inconsistencia entre lenguaje y conducta. En opinión de estas autoras, las formas que tomaron dichas inconsistencias evidenciaban tres patrones fundamentales. En concreto, algunos de los estudiantes analizados, como el grupo de cuatro aprendices al que ya hemos aludido, recurrían al sarcasmo, junto con la reflexión y comportamientos de recopilación de información; otros, como Pamela,

formulaban comentarios autodubitativos (respecto a su conocimiento o su capacidad de recuerdo) que se intercalaban con comportamientos persistentes; pero todos ellos manifestaban sentimientos de alivio en forma de autofelicitaciones (e.g., "*¡oh, es correcto! ¡Es correcto! ¡Oh, Dios mío! ¡Me siento bien!*", p. 459) cuando lograban resolver con éxito una tarea difícil. En la tabla 18 se muestran varios ejemplos de las inconsistencias entre el autodiálogo negativo (en sus diferentes variantes) adoptado por los estudiantes analizados por Merz y Swim y sus conductas.

Tabla 18

Descriptores cualitativos del pesimismo defensivo en el aula. Adaptado de "Pre-service teachers' defensive pessimism in situ: Two case studies within a mathematics classroom", por A. Merz y T. Swim, 2008, Teaching and Teacher Education, 24(2), p. 455. Copyright 2007 por Elsevier.

Comentarios émicos	Comportamientos correspondientes
<p>Comentarios negativos relacionados con el pensamiento de los estudiantes centrado en la incertidumbre de su conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Esto podría ser erróneo.</i> - <i>No sé.</i> - <i>Podría ser correcto.</i> - <i>Descansamos y después volvemos con ello.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Siguió trabajando en los problemas. - Patrón cíclico de juzgar y dudar. - Volvió al problema después de trabajar en otros.
<p>Comentarios negativos relacionados con el pensamiento de los estudiantes centrado en recordar cómo lo hacían en el pasado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ha pasado mucho tiempo.</i> - <i>No lo puedo recordar.</i> 	
<p>Comentarios de tipo humorístico, sarcástico donde se comparan con otros o con ellos mismos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¡Estupendo!...vuelta al grupo perdedor.</i> - <i>Estoy seguro de que esto es algo que un alumno de tercer grado podría resolver.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Ocultó el trabajo por un instante para que los otros no lo pudieran ver. - Siguió trabajando en los problemas y volvió al difícil después de trabar en otros.
<p>Comentarios de alivio y autofelicitación después de que los alumnos completaron un problema con éxito:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gran sonrisa en sus caras.

- ¡Oh!, es correcto, es correcto. ¡Dios mío! ¡Me siento bien!
 - Estaba en lo cierto.
 - Es un pensamiento acertado...
¿Hemos resuelto algo? ¡Dios mío!
Estoy muy emocionado. ¡Guay!
-

A. J. Martin (1998), no obstante, sostiene que, si bien la reflexión constituye una estrategia más adaptativa que las expectativas defensivas, los estudiantes que tienden a la reflexión también se encuentran en una situación de vulnerabilidad ante el fracaso. Como se recordará, en su modelo cuadrupolar, este autor (véase también A. J. Martin et al., 2001a) caracterizaba a las personas propensas a la reflexión como individuos altamente orientados tanto al éxito como al fracaso. Pues bien, según A. J. Martin, cuando la necesidad de evitar el fracaso es más acusada que la orientación al éxito, este tipo de personas corre el serio riesgo de inclinarse hacia la adopción de expectativas defensivas.

La controversia respecto a la consideración de la reflexión como estrategia independiente o no de las expectativas defensivas se extiende hasta nuestros días. Además del planteamiento de A. J. Martin (1998) ya mencionado, en virtud del cual ambas constituyen constructos separados, hasta la fecha se han barajado otras dos propuestas alternativas: (a) las expectativas defensivas y la reflexión interactúan de tal manera que los estudiantes que puntúan alto en ambas dimensiones se pueden catalogar como pesimistas defensivos (Norem e Illingworth, 1993); (b) las expectativas defensivas relajan a los estudiantes lo suficiente como para que puedan participar en la reflexión, lo que a su vez impacta positivamente en el rendimiento (Norem, comunicación personal, 26 de marzo de 1997, 7 de marzo 1998, citado en A. J. Martin, 1998).

En lo tocante a esta cuestión, es importante mencionar que en el Cuestionario de Pesimismo Defensivo (*DPQ: Defensive Pessimism Questionnaire*; Norem, 2001, 2002b) Norem siempre ha considerado a la estrategia como un constructo unidimensional⁷ (para excepciones véase Lim,

⁷ La medida original del pesimismo defensivo, el cuestionario denominado Cuestionario de Preselección de Optimismo Pesimismo (*OPPQ*), no evaluaba el pesimismo con independencia de la reflexión (Norem y Cantor, 1986b). Los pesimistas defensivos reflexionan sobre resultados

2009; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003). *“Los ítems del Cuestionario de Pesimismo Defensivo saturan satisfactoriamente en un único gran factor no rotado. La rotación oblicua genera dos factores correlacionados denominados reflexión y pesimismo. La mayor parte de las investigaciones que utilizan esta escala se basan en una única puntuación resultante de sumar los ítems de reflexión y pesimismo después de invertir la puntuación. Aquellas puntuaciones situadas en el primer tercio de la distribución son catalogados como pesimistas defensivos, y aquellos ubicados en el tercio inferior son categorizados como optimistas estratégicos de forma preliminar, aunque pueden utilizarse puntuaciones continuas para la evaluación... Martin y sus colegas, sin embargo, poseen evidencias empíricas que sugieren que el pesimismo y la reflexión juegan diferentes roles a largo del tiempo con respecto a otras variables... Evaluar de qué manera las expectativas y la reflexión actúan separada y conjuntamente será una cuestión importante en investigaciones futuras (Norem, 2009, p. 485).*

Con independencia de que la reflexión constituya o no una estrategia diferente a las expectativas defensivas, el propio A. J. Martin (1998) afirma que ambas contribuyen a que el estudiante se prepare para las tareas que debe afrontar. Las expectativas defensivas le predisponen a un posible fracaso, amortiguando su impacto en caso de producirse (c.f., Norem y Cantor, 1986b). Por su parte, la reflexión, aunque también constituye una estrategia preventiva, ayuda al *self* a prepararse para todo tipo de desenlaces, no solo ante el de fracaso.

Así pues, apoyándonos en Norem (2008b), podríamos afirmar, no sin cierta ironía, que el afecto negativo y la reflexión asociados a la estrategia de pesimismo defensivo harían menos intimidatorio el intento de automejora que ansian este tipo de personas. Desde este planteamiento, y a tenor de las evidencias aportadas a lo largo de este apartado, cabría inferir que el pesimismo y el pensamiento negativo de los pesimistas defensivos no son simples síntomas que deban ser curados, sino medios eficaces de controlar la

pesimistas (por ejemplo, "A menudo pienso en lo que haría si lo hiciera muy mal en una situación académica"; Norem y Cantor, 1986b, p. 1211), y sus homólogos, los optimistas estratégicos, reflexionan sobre resultados optimistas (por ejemplo, "A menudo pienso en cómo sería si lo hiciera muy bien en una situación académica"; Norem y Cantor, 1986b, p. 1211).

situación, incluida la propia ansiedad que estas personas padecen (Norem, 2002b).

3.4. Consecuencias del pesimismo defensivo a corto plazo

Evaluar los costes y beneficios de una estrategia es más complicado de lo que a simple vista podría parecer (Norem, 2008a). Con el propósito de comprender mejor las consecuencias del pesimismo defensivo, diversos investigadores han comparado esta estrategia con otras afines, tales como el *self-handicapping*, el optimismo estratégico, el pesimismo disposicional o el atribucional.

Conviene precisar, no obstante, que la elección de los grupos y variables que van a ser objeto de comparación puede tener una influencia capital en la evaluación de la eficacia de una estrategia (Norem, 2008a). En concreto, Norem (1989) sugiere que a la hora de juzgar dicha eficacia deben tomarse en consideración los siguientes aspectos: (a) el grado en que una estrategia conduce a la obtención de resultados exitosos; (b) los costes que conlleva su utilización en términos de desgaste emocional, reacciones de otras personas y/o pérdida de oportunidades; (c) las consecuencias potenciales que se derivarían de no hacer uso de una estrategia (o de no disponer de una estrategia adecuada para la búsqueda de una determinada meta); y (d) las consecuencias indirectas que elicitaria la utilización de una estrategia en un determinado ámbito sobre otras facetas de la vida del individuo.

Cuando se estudia una estrategia de índole pesimista, posiblemente el grupo de comparación más importante sea aquel que utiliza una estrategia más optimista. De hecho, gran parte de las investigaciones comparan el pesimismo defensivo con el optimismo estratégico (A. J. Martin, 1998; Norem, 2008a).

Norem (2001; véase también Norem y Chang, 2002) caracteriza a los optimistas estratégicos como individuos que no suelen experimentar ansiedad a la hora de afrontar las tareas. Al contrario, este tipo de personas sienten que poseen el control sobre los resultados que obtienen y desarrollan elevadas expectativas que normalmente son consistentes tanto con la percepción que tienen de sí mismas como con sus experiencias previas. De facto, los optimistas estratégicos habitualmente evitan reflexionar sobre las tareas que

deben afrontar, quizás porque ello les conduciría a contemplar la posibilidad de fracasar y, por ende, a experimentar ansiedad y sentimientos de incontrolabilidad (Norem e Illingworth, 1993; Spencer y Norem, 1996). Por consiguiente, rinden mejor en aquellas tareas sobre las que no llevan a cabo un proceso reflexivo previo. No obstante, acostumbran a hacer todo lo necesario para prepararlas: un optimista estratégico, por ejemplo, estudia para un examen, pero no hace elucubraciones sobre qué nota sacará, qué preguntas trampa contendrá el examen, etc. Manifestaciones típicas de un estudiante optimista estratégico antes de afrontar un examen serían sentirse "seguro", "preparado" o "no preocupado", en contraposición con asertos del estilo "me siento nervioso", "me siento ansioso" o "anticipo que lo voy a hacer mal", tan característicos en los pesimistas defensivos (Norem y Cantor, 1986b) (véase tabla 19). En suma, alentados por su "brillo rosado" (Cantor et al., 1987, p. 1180), los optimistas estratégicos suelen trabajar duro y rendir satisfactoriamente.

Tabla 19

Pensamientos, sentimientos y acciones prototípicas de optimistas y pesimistas defensivos. Adaptado de "Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation" por J. K. Norem y N. Cantor, 1986b, Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), p. 1213. Copyright 1986 por American Psychological Association.

DECLARACIÓN	NÚMERO DE SUJETOS QUE LO MENCIONAN
PROTOTIPO OPTIMISTA	
1. Estoy estudiando el material.	24
2. Sentirse confiado.	19
3. Sentirse "un poco" nervioso.	15
4. Sentirse relajado/calmado.	12
5. Me siento como si estuviera preparado.	10
6. Me mentalizaría para las preguntas del examen.	10
7. Horario de sueño/estudio.	8
8. No estoy nervioso/preocupado.	7
PROTOTIPO PESIMISTA DEFENSIVO	
1. Anticipo que lo voy a hacer mal.	29
2. Sentirse nervioso.	22
3. Sentirse ansioso.	14
4. Pienso en cómo no estar preparado.	11

<i>Me mentalizo para trabajar duramente.</i>	
5. Estudio tanto como me sea posible.	11
6. Reflexiono sobre el examen.	10
7. Pienso sobre lo que ocurrirá si suspendo.	6
8. Suelo hacerlo mejor de lo que espero.	6

El ejemplo brindado por Hardy (2011) nos ayudará a comprender más gráficamente cómo responden un pesimista defensivo y un optimista estratégico ante una misma situación. Consideremos a dos estudiantes, Debbie (pesimista defensiva) y Stacie (optimista estratégica), que están preparándose para un examen. Debbie se siente muy ansiosa por el examen. Está convencida de que lo suspenderá, a pesar de que lo ha preparado a conciencia. Trata de imaginarse el peor de los escenarios posibles y cómo prevenirlos. Por ejemplo, se imagina que se queda dormida y no llega a tiempo al examen. Decide, por ello, poner otro despertador a mayores. Stacie, en cambio, no se siente para nada ansiosa. Está convencida de que lo hará bien en el examen aunque, en realidad, no invierte mucho tiempo pensando en lo que sucederá. Al contrario, trata de distraerse con otras cosas, una vez que considera que ha estudiado lo suficiente.

La investigación previa enfatiza el carácter motivador de estas dos estrategias. En el contexto académico, por ejemplo, pesimistas defensivos y optimistas estratégicos invierten significativamente más tiempo en tareas como estudiar o asistir a clase que los estudiantes que no recurren a ninguna de estas estrategias (Norem, 1987, 1989; Norem y Cantor, 1990a).

En general, los resultados de estos trabajos muestran que los pesimistas defensivos tienen un rendimiento académico bastante bueno en términos objetivos, cuanto menos igual de bueno que el de los optimistas estratégicos en algunas situaciones o en períodos limitados de tiempo (Cantor, 1990; Cantor et al., 1987; Cuddihy y Ronan, 1990; Hammontree y Ronan, 1992; Hardy, 2011; Norem, 1987, 1989; Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Sanna, 1996; Showers, 1986, 1988, 1992; Showers y Ruben, 1990; Spencer y Norem, 1996; para una revisión véase Norem, 2001; Norem y Chang, 2000).

Además, dada la relativa eficacia que comportan sus respectivas estrategias, tanto optimistas estratégicos como pesimistas defensivos tienden a auto-perpetuarse en su utilización (Norem, 2009). Como prueba de la elevada consideración que muestran los pesimistas defensivos hacia su estrategia, Hardy (2011) encontró que la comparación social con individuos que recurrían a otras estrategias (entre ellas, el optimismo estratégico) acrecentaba todavía más la implicación del pesimista defensivo en la adopción de su estrategia.

Sin embargo, parece que los pesimistas defensivos manifiestan niveles más elevados de ansiedad estado, estrés, síntomas depresivos y afecto negativo (y, en ocasiones, menos afecto positivo), una autoestima más baja, expectativas más negativas respecto a su rendimiento, mayor miedo al fracaso, un mayor conflicto entre metas, una menor percepción de control respecto a dichas metas, elaboran más planes de acción e invierten una mayor cantidad de tiempo en la consecución de sus metas que los optimistas estratégicos, a pesar de no evidenciar diferencias significativas en otros aspectos tales como el rendimiento previo, la capacidad intelectual o sus aptitudes académicas (Cantor y Norem, 1989; Cantor et al., 1987; Eronen et al., 1998; Norem, 1987, 1988, 1989; Norem y Cantor, 1986b; 1990a; Norem e Illingworth, 1993, 2004; Sanna, 1996, 1998; Spencer y Norem, 1996; Showers y Ruben, 1990; Thompson y le Fevre, 1999; Yamawaki, Tschanz y Feick, 2004).

Spencer y Norem (1996) advierten que conceptos tales como pesimismo defensivo y optimismo estratégico requieren un análisis exhaustivo porque *“son más que la suma de sus partes”* (p. 355). A continuación compararemos más pormenorizadamente estas dos estrategias en lo que respecta a las metas académicas, la autoestima⁸ y el rendimiento.

Una de las variables que ha recibido una considerable atención por parte de las investigaciones sobre pesimismo defensivo son las metas. No en

⁸ Debemos aclarar que tanto las metas académicas como la autoestima han sido consideradas por la investigación como antecedentes y consecuentes del pesimismo defensivo. Sin ánimo de polemizar en esta cuestión, hemos optado por incluir estas variables en el apartado de consecuencias a corto plazo de la estrategia. Esta decisión se basa estrictamente en el criterio de que una elevada proporción de los trabajos que analizan la vinculación entre las metas académicas y la autoestima con el pesimismo defensivo lo hacen en términos de comparación con el optimismo estratégico, comparativa que constituye el auténtico núcleo en torno al que se estructura esta sección.

vano, los pesimistas defensivos recurren a su estrategia cuando se encuentran en una situación en la que alcanzar una meta adquiere una gran importancia (Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1986a; Norem y Chang, 2000; Schoneman, Zebb y Abbey, 2000).

S. Rodríguez et al. (2004) y S. Rodríguez et al. (2008) examinaron el *self-handicapping* y el pesimismo defensivo en una muestra de estudiantes universitarios. El análisis de conglomerados (*quick cluster analysis*) les permitió diferenciar cuatro grupo de estudiantes: Grupo SH (alto en *self-handicapping*), Grupo BE (bajo en *self-handicapping* y pesimismo defensivo), Grupo AE (alto en ambos tipos de estrategias de protección de la valía) y Grupo PD (alto en pesimismo defensivo). Sus resultados revelaron que el grupo SH es menos propenso 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*. Al contrario, tanto esta estrategia como el pesimismo defensivo se hallaban positivamente asociados con una orientación ego-defensiva.

En otro trabajo, Valle et al. (2007) estudiaron nuevamente la relación entre las metas académicas y el pesimismo defensivo en una muestra de estudiantes universitarios. Los resultados de su investigación indicaron que la orientación al aprendizaje no estaba relacionada con la estrategia de pesimismo defensivo.

Yamawaki et al. (2004) también observaron que los universitarios pesimistas defensivos eran menos proclives que los optimistas estratégicos a adoptar metas de dominio, y más propensos que estos a abogar por metas de rendimiento. Sin embargo, encontraron que el pesimismo defensivo se vinculaba tanto a las tendencias evitativas como a las aproximativas de esta orientación motivacional.

Los resultados de Elliot y Church (2003) coinciden con los de Yamawaki et al. Sin embargo, para estos investigadores la conjugación de patrones de aproximación y evitación del yo solo se evidencia en el ámbito cognitivo. En efecto, analizando las motivaciones de los sujetos de su estudio, Elliot y Church observaron que el miedo al fracaso (motivo de evitación), pero no la necesidad de logro (motivo de aproximación), incitaba a la utilización del pesimismo defensivo. Así pues, desde un punto de vista cognitivo, los

pesimistas defensivos se enfocarían hacia la posibilidad de obtener el éxito (así como el fracaso), pero esta focalización triunfalista se encontraría determinada por disposiciones motivacionales profundamente arraigadas tales como el temperamento evitativo o el miedo al fracaso. Basándose en este argumento, los autores califican el pesimismo defensivo como un mecanismo activo de evitación jerárquicamente establecido: perseguir metas de aproximación al éxito (y también de evitación del fracaso) como respuesta estratégica a una orientación biológica hacia el fracaso, así como a un deseo socialmente construido de proteger el *self* de dicho fracaso.

Thompson (Thompson, 2000; Thompson y le Fevre, 1999) señala a este respecto que tanto el pesimismo defensivo como el optimismo estratégico se utilizan más frecuentemente en situaciones en las que el individuo percibe una elevada amenaza evaluativa, esto es, cuando el potencial fracaso sería indicativo de baja capacidad y, por consiguiente, la situación representaría una amenaza para la autoestima del individuo. En otras palabras, ambas estrategias son "activadas" en situaciones ego-amenazantes.

Concretamente, Thompson y le Fevre (1999) observaron que, en dichas situaciones, los sujetos analizados recurrían al pesimismo defensivo y, pese a que percibían un bajo control, obtenían un elevado rendimiento. En cambio, esta estrategia no se utilizaba en situaciones en las que el fracaso se veía mitigado por excusas generadas para mantener una autoimagen positiva (situaciones de baja amenaza evaluativa intelectual). Este tipo de excusas permitían, por sí mismas, reducir la ansiedad y la interferencia cognitiva e incrementar la percepción de control, así como las autoestimaciones de capacidad y de éxito de los sujetos evaluados, si bien estos rendían peor que en las situaciones en las que empleaban el pesimismo defensivo.

En un trabajo posterior, Thompson (2000) sometió a pesimistas defensivos y optimistas estratégicos a dos estudios experimentales, en los que ambos grupos debían resolver una tarea de índole cognitiva (Stroop) y otra más instrumental (resolver un puzzle) bajo dos condiciones: alta y baja amenaza evaluativa. Si bien en la primera tarea (Stroop) no se apreciaron diferencias significativas de rendimiento en función del nivel de amenaza evaluativa en ninguno de los dos grupos, en la tarea instrumental pesimistas

defensivos y optimistas estratégicos mostraron un mejor rendimiento en la condición de alta amenaza evaluativa.

Asimismo, a raíz de los resultados de este segundo estudio, se observó que los pesimistas defensivos tenían un umbral de activación de su estrategia inferior al de los optimistas estratégicos. Varios argumentos refrendan esta conclusión: en primer lugar, los pesimistas defensivos manifestaban una diferenciación más categórica entre lo que estimaban como alta y baja amenaza evaluativa que los optimistas. Por otro lado, los primeros reportaban una menor confianza en su capacidad antes de realizar la tarea, menor confianza en lograr culminarla con éxito, menores expectativas de rendimiento y menor control percibido. Finalmente, los pesimistas defensivos experimentaban niveles de ansiedad más elevados que los optimistas estratégicos en ambas condiciones experimentales.

En síntesis, los resultados de las investigaciones realizadas por Thompson parecen refrendar la tesis de que el pesimismo defensivo representa una estrategia eminentemente dirigida a eludir los efectos perniciosos que la ansiedad vierte sobre el rendimiento en situaciones de alta amenaza evaluativa.

García y Pintrich (1993) abogan también por vincular esta estrategia al patrón de metas de rendimiento, señalando que los pesimistas defensivos son *"estudiantes altamente preocupados por el rendimiento, extrínsecamente motivados, muy ansiosos (...) parecen encontrarse muy implicados en sus aprendizajes, puesto que utilizan la ansiedad para motivar [sus] esfuerzos"* (p. 4).

Adoptando una perspectiva cualitativa, A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) observaron que los sujetos con alto pesimismo defensivo se inclinaban por una orientación al yo, pero de una forma un tanto ambigua: *"Gwen informó que sobresalir por encima de otros le haría sentir un éxito mayor, pero recalcó que esto significaba más para ella, no porque sobresaliese por encima de los demás, sino porque, de una manera verdaderamente pesimista defensiva, el alivio por hacerlo bien era enorme. Aunque Joe admitió que el dominio era una meta más loable, sobresalir por encima de los demás le haría sentir un éxito mayor, principalmente porque en la universidad el entorno es competitivo y ganarle a los demás está en*

consonancia con ese ambiente. También informó que sobresalir por encima de los demás es la mejor manera de juzgar cómo le va en la universidad <no me malinterpretes, yo preferiría sentirme mejor dominando algo, pero se trata de una competición. Si lo haces mejor que otros, entonces sabes que lo estás haciendo bien y así es cómo te juzgas a ti mismo>” (p. 622).

A su vez, estos estudiantes admitieron que valoraban la orientación al dominio, aunque consideraban que este valor estaba relacionado con el rendimiento: “por ejemplo, Marie informó que el dominio era más importante para ella porque el dominio es necesario para sobresalir por encima de los demás. Cuando se le preguntó qué era más importante para ella, respondió <probablemente comprender, porque para ganar a los demás primero tienes que entender>. Cassie y Dianne insinuaron que aunque salir exitosas de una competición les proporcionaría satisfacción, era difícil comparar su rendimiento con el de los demás y así, por defecto, el dominio adquirió importancia. Por ejemplo, Cassie informó que debido a que todos estudiaban diferentes asignaturas, las competiciones entre ellos eran difíciles. Por lo tanto, para ella era importante competir consigo misma, y esto encajaba mejor con una orientación a la tarea que con una orientación al yo. Dianne también informó que ella no competía con otros porque todos podrían haberlo hecho mal y sobresalir por encima de ellos no indicaría gran cosa” (p. 622). En otras palabras, de acuerdo con A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., las aseveraciones de estos estudiantes dejan entrever que aprender tiene más importancia que obtener mejores resultados que los demás, en la medida en que la obtención de esos resultados pasa, inexorablemente, por dominar los contenidos de aprendizaje.

Por su parte, los sujetos con bajo pesimismo defensivo declararon que tenían una orientación al yo, pero una vez más esto tenía un matiz: “por ejemplo, Bernadette informó que ella disfrutaba sobresaliendo por encima de los demás pero más para satisfacer valores personales: “<de algún modo me gusta superar a los demás, pero es más el sentimiento de hacerlo mejor por mí misma como, esto es lo que saqué la última vez y me gustaría hacerlo mejor que la última vez>”. Curiosamente para Bernadette, la orientación al yo también implicaba dominio. Ella informó que prefería superar a los demás <porque indica ser capaz de entender>. Aunque para Lynne era importante sobresalir por encima de los demás, esto se debía a que le hacía sentirse bien consigo misma y no porque otros no lo habían hecho tan bien como ella. Amanda (...) resaltó

que superar a los demás no es en absoluto una causa por la que sentirse exitosa y, de hecho, informó que veía la competición como una competición consigo misma y no con los demás" (p. 622). En cuanto al dominio, las respuestas de este grupo de estudiantes reflejaban la importancia que tenía para ellos aprender: "por ejemplo, Bernadette informó que a ella le encantaban los retos y el sentimiento de haber aprendido algo nuevo. Según Brendan, la universidad no es un lugar para competir, <se trata más bien de aprender>. Amanda estaba de acuerdo <si puedo entender algo estirando mi mente o trabajando muy duro en algo, entonces he progresado y estaré más orgullosa por eso que por ser capaz de hacerlo mejor que otra persona>" (p. 623).

Norem (2002a) descubrió que los pesimistas defensivos son más propensos a identificar metas relacionadas con el crecimiento personal y a presentar un progreso hacia esas metas que los optimistas o las personas ansiosas: "cuando se les pregunta por sus objetivos, los pesimistas defensivos tienden a señalar más temas relacionados con la superación personal que sus compañeros de clase, un área que les preocupa más que a los optimistas estratégicos" (Norem, 2002b, p. 120).

De cualquier manera, Lim (2009) sugiere que es necesario explorar más a fondo la vinculación entre la orientación a la tarea y la estrategia de pesimismo defensivo.

La relación entre el pesimismo defensivo y la autoestima parece estar más contrastada, ya que la investigación ha mostrado la correlación negativa entre estas dos variables, así como entre el pesimismo defensivo y la autoclaridad (certidumbre con la que una persona se define a sí misma) (Campbell et al., 1996). Norem y Whitney (1992), no obstante, discrepan parcialmente de esta postura. Para estos investigadores, aunque el autoconcepto de los pesimistas defensivos es más negativo que el de los optimistas, los atributos tanto positivos como negativos que utilizan los primeros para describirse a sí mismos tienden a ser más específicos y precisos: "desglosar el conocimiento sobre uno mismo -especialmente la información negativa que puede ser angustiante- puede ser una forma muy eficaz de permitir que esa información se haga consciente sin [que cause] una angustia abrumadora y también de imaginar cómo cambiar atributos negativos. Aunque las características negativas de uno mismo pueden ser importantes para ellos, los pesimistas

defensivos también parecen enfatizar la automejora y el trabajo para cambiar esas características negativas en mayor medida que los optimistas o los individuos ansiosos que no usan el pesimismo defensivo” (Norem y Smith, 2006, p. 40).

Dada su tendencia a pensar en negativo, tanto con respecto a las situaciones que afrontan como en lo que se refiere a sí mismos, los pesimistas defensivos integran estos aspectos en sus autoevaluaciones, lo que explica sus bajas puntuaciones en autoestima (Norem, 2002a), o, si no bajas, en todo caso inferiores a las de los optimistas estratégicos (véase Eronen et al., 1998; Norem, 2002b; Norem y Cantor, 1986a, 1986b). Sin embargo, 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* (S. Rodríguez et al., 2004; Valle et al., 2005).

En coherencia con los trabajos que vinculan el pesimismo defensivo con la baja autoestima, Ntoumanis et al. (2010) encontraron que esta estrategia correlacionaba negativamente con el autoconcepto físico en estudiantes que cursaban la asignatura de Educación Física en la escuela primaria. Por su parte, Pullmann y Allik (2008) se encontraron con un resultado a priori paradójico: en estudiantes de Secundaria, la baja autoestima no predecía un bajo rendimiento académico. A la hora de encontrar una explicación plausible, estos investigadores plantearon la posibilidad de que los buenos estudiantes sean más autocríticos consigo mismo y, ante el miedo a fallar, se protejan adoptando la estrategia de pesimismo defensivo.

Norem y Cantor (1986b) descubrieron que los pesimistas defensivos tenían una autoestima significativamente más baja que los optimistas (véase también Eronen et al., 1998). A su vez, hallaron que la autoestima de los pesimistas defensivos se incrementaba de forma significativa después de llevar a cabo una manipulación destinada a alentarlos. Sin embargo, dicha manipulación hacía disminuir su rendimiento.

De acuerdo con Norem (2002b), por lo general los pesimistas defensivos suelen puntuar más bajo en una escala de autoestima que los optimistas estratégicos, pero más alto que otras personas que padecen ansiedad y que otros tipos de pesimistas. Con afán de profundizar en esta cuestión, Norem y sus colegas (véase Norem 2002b) pusieron en marcha diversas investigaciones

con el propósito de que los entrevistados refirieran pormenorizadamente las opiniones que tenían respecto a sí mismos: *“los pesimistas defensivos utilizan algunos adjetivos positivos para autodefinirse y su visión está lejos de ser monolíticamente desoladora. Katherine sabe, por ejemplo, que es una investigadora innovadora y tremendamente minuciosa, además de una amante esposa y una amiga fiel (...) También es verdad que los pesimistas defensivos utilizan más conceptos negativos para describirse de los que nunca usarán los optimistas estratégicos, pero el tipo de imagen que proyectan de sí mismos se distingue también de la de otras víctimas de la ansiedad. Cuando describen sus defectos, tienden a ser muy específicos y precisos, en contraste con las descripciones generales de los pesimistas huidizos”* (Norem 2002b, p. 122).

Según Yamawaki et al. (2004), aunque la autoestima de los pesimistas defensivos puede ser moderadamente positiva en términos absolutos, también puede ser más baja y sensible a la influencia contextual que la autoestima de los optimistas. Del mismo modo, estos autores creen que la autoestima de los pesimistas defensivos también puede ser vulnerable a la influencia autogenerada. Es decir, la frecuente activación motivada de pensamientos negativos autorreferidos (por ejemplo, pensar sobre un posible fracaso), que es inherente a la estrategia de pesimismo defensivo, debería hacer de este tipo de pensamientos constructos automáticamente accesibles a través de los cuales la información sobre el yo es procesada de forma más eficiente. Por lo tanto, de acuerdo con Yamawaki, et al., es probable que la estrategia pesimista defensiva dé como resultado fluctuaciones automáticas descendentes, frecuentes y a corto plazo, de la autoimagen y la autoestima, o que haga de esta última un elemento un tanto inestable.

Estos investigadores llevaron a cabo un trabajo con una muestra de estudiantes universitarios y predijeron que los pesimistas defensivos tendrían un mayor número de pensamientos autorreferidos de índole negativa en el ámbito académico que los optimistas. En relación a estos autopenamientos negativos, Yamawaki et al. hipotetizaron, por un lado, que causarían fluctuaciones descendentes frecuentes en la autoestima; y, por otro, que motivarían esfuerzos encaminados a asegurarse de que las autoimágenes negativas y los resultados imaginados no se hiciesen realidad, lo que propiciaría la consecución de un resultado exitoso y, consecuentemente, cambios ascendentes en la autoestima. Por lo tanto, para Yamawaki et al.

estas dos influencias opuestas que ejercerían los autopesamientos negativos sobre la autoestima deberían servir para crear una mayor inestabilidad en las autovaloraciones de los pesimistas defensivos que en las de los optimistas. En general, los resultados del estudio apoyaron esta hipótesis, pero solo parcialmente. Como se esperaba, la relación entre pesimismo defensivo e inestabilidad de la autoestima se veía mediada por la elevada proporción de pensamientos negativos. Sin embargo, esta relación no alcanzó la significatividad estadística.

A pesar de ello, el modelo “pesimismo defensivo-pensamientos negativos-autoestima inestable” propuesto por Yamawaki et al. arroja cierta luz sobre el funcionamiento cognitivo-afectivo del pesimista defensivo. Estos autores postulan que las personas con una autoestima inestable serían más proclives a adoptar esta estrategia, en la medida en que son más susceptibles de desarrollar una elevada proporción de pensamientos negativos autorreferidos. Ello les conduciría a motivarse a sí mismos para trabajar duro con vistas a evitar el fracaso. En otras palabras, la autoestima de los pesimistas defensivos podría verse desestabilizada por la activación de esos pensamientos negativos. Es más, a tenor de estos resultados, Yamawaki y colaboradores consideran ciertamente plausible que autoestima moderada, autoestima inestable, pesimismo defensivo y pensamientos negativos se influyan recíprocamente unos sobre otros, actuando como variables causa y consecuencia a la vez.

De acuerdo con estos investigadores, la secuencia de la relación entre estas variables sería la siguiente: las personas que cuentan con un amplio historial de éxitos, pero también con una alta recurrencia a pensamientos negativos autorreferidos, poseen una relativa tendencia a desarrollar una autoestima moderada. Estos pensamientos probablemente causen ansiedad, pero, paradójicamente, también motiven al individuo (e.g., convenciéndose a sí mismo de que debe trabajar duramente si quiere evitar que los resultados negativos que ha imaginado se cumplan). Los individuos que utilizan su ansiedad y los pensamientos autorreferidos de índole negativa de esta forma tan estratégica -pesimistas defensivos- son, en consecuencia, más susceptibles de experimentar un decremento temporal en su autoestima, así como de mantener su ansiedad en niveles relativamente elevados. Sin embargo, el afán por prepararse para evitar aquello que temen suele

conducirles a resultados exitosos, lo que acarrea un incremento de su autoestima hasta situarla en cotas relativamente elevadas. Ahora bien, para Yamawaki et al., la activación de pensamientos negativos con una finalidad motivacional incrementa su accesibilidad y, con ello, la probabilidad de que sean utilizados como parte de la estrategia de pesimismo defensivo, iniciándose nuevamente el ciclo.

Aunque no existe apenas ninguna evidencia empírica que lo corrobore, A. J. Martin (1998) también considera perfectamente plausible la idea de que el pesimismo defensivo se encuentre asociado a una autoestima inestable. Varios argumentos apoyan esta hipótesis. En primer lugar, las personas con autoestima inestable, al igual que los pesimistas defensivos, dudan de su capacidad para evitar el fracaso, por lo que suelen desarrollar bajas expectativas de éxito y estándares más accesibles. En segundo lugar, la inestabilidad de la autoestima ha sido relacionada con la protección de la autovalía (Kernis y Warschull, 1995). Por último, es muy posible que las personas con una autoestima inestable desarrollen un proceso de reflexión similar al de los pesimistas defensivos: al albergar serias dudas respecto a cómo afrontar una determinada tarea, con toda probabilidad vacilarán respecto a sus resultados en esta. Y esta incertidumbre podría conducirles a tratar de contemplar todos los posibles resultados como medida para prepararse y, de este modo, lograr cierto control sobre los mismos.

Encuadrado como un componente del control personal incierto, A. J. Martin et al. (2001b) encontraron que, efectivamente, la autoestima inestable constituye un predictor positivo del pesimismo defensivo, tanto en lo que respecta a las expectativas defensivas como a la reflexión.

En lo que respecta al rendimiento, como señalábamos al comienzo de este apartado, por lo general los estudiantes pesimistas defensivos obtienen resultados académicos tan buenos como los optimistas estratégicos. Su buen rendimiento refrenda que las bajas expectativas y la reflexión conforman una estrategia que opera en favor de superar la ansiedad que estas personas soportan cuando hacen frente a una tarea que perciben como amenazante.

En uno de los primeros estudios de laboratorio con sujetos que utilizaban esta estrategia, Norem y Cantor (1986b) observaron que los pesimistas defensivos reportaban un estado de ansiedad más elevado ante una

tarea de logro que los que recurrían al optimismo estratégico. Sin embargo, utilizaban su ansiedad como elemento motivador, de tal manera que su rendimiento no difería respecto del de los optimistas estratégicos. En otras palabras, en los pesimistas defensivos se evidenciaba una correlación positiva significativa entre ansiedad y rendimiento. Ya en estudios de campo, Cantor et al. (1987) demostraron que los pesimistas defensivos, con respecto a los optimistas, percibían las buenas notas como algo más difícil de lograr y, pese a que mostraban mayor ansiedad, esta se asociaba positivamente con el rendimiento.

Pullmann y Allik (2008) descubrieron que, ya desde temprana edad (entre 12 y 14 años), los estudiantes empiezan a usar la estrategia de pesimismo defensivo para autoprotegerse de las consecuencias del fracaso, aunque esta estrategia no conduce a un bajo rendimiento académico. Al contrario, el GPA de los estudiantes pesimistas defensivos permanecía generalmente más alto que el de aquellos estudiantes que tenían un rendimiento medio o bajo y una autoestima más elevada. Por su parte, Eichelberger (2007) encontró que los individuos ansiosos mostraban un incremento en autoestima y satisfacción, mejor rendimiento académico, mayor red de apoyo social, y más progreso hacia las metas cuando utilizaban el pesimismo defensivo que cuando no lo hacían. En el ámbito deportivo, Wilson, Raglin y Pritchard (2002) también encontraron que el rendimiento de atletas pesimistas defensivos era ligeramente superior al de los optimistas estratégicos, sin embargo los primeros evidenciaban mayores niveles de ansiedad pre-competición, tanto predicha como real. Además, una vez finalizada la prueba, recordaban con mayor intensidad que los optimistas estratégicos ese estado de ansiedad pre-competitiva.

Showers y Ruben (1990) evaluaron las expectativas y el nivel de ansiedad en estudiantes universitarios pesimistas defensivos, depresivos moderados y optimistas ante situaciones sociales estresantes. Al inicio del estudio, pesimistas defensivos y depresivos reportaban similares expectativas negativas y altos niveles de ansiedad respecto a dichas situaciones. También manifestaban similares expectativas de autoeficacia. Sin embargo, mientras los depresivos moderados adoptaban un estilo de afrontamiento evitativo, pesimistas defensivos y optimistas hacían frente a la situación problemática. Una vez superada esta, la ansiedad de los pesimistas defensivos decreció

hasta situarse al mismo nivel que la de los optimistas y sus expectativas negativas se disiparon. Los sujetos depresivos, por contra, continuaban rumiando la situación y reportaban todavía altos niveles de ansiedad. Estos resultados llevaron a los investigadores a considerar que pesimistas defensivos y optimistas se asemejan en la forma de afrontar los problemas, así como en sus sentimientos (i.e., afectos positivos ante los resultados obtenidos) una vez superados.

Algunas investigaciones, no obstante, cuestionan en cierta medida este supuesto vínculo positivo ansiedad-rendimiento. Por ejemplo, Pérès, Cury, Famose y Sarrazin (citado en Pérès, Cury, Famose y Sarrazin, 2002) sugieren que la ansiedad que padecen los pesimistas defensivos podría coartar su rendimiento, el cual, aun siendo bueno, debería ser mejor considerando la cantidad de tiempo y esfuerzo que dedican este tipo de personas. En concreto, estos investigadores encontraron que, efectivamente, el pesimismo defensivo constituía una estrategia eficaz para ayudar a que individuos ansiosos obtuviesen un buen rendimiento. De hecho, los pesimistas defensivos rendían igual de bien que los optimistas estratégicos en una actividad deportiva de índole experimental. Sin embargo, su elevada ansiedad les llevaba a invertir más tiempo y esfuerzo en prepararse previamente para la tarea. Por consiguiente, dado que esta, a priori, mayor preparación de los pesimistas defensivos no se veía reflejada en un rendimiento superior, los investigadores concluyeron que dicha preparación pudo verse debilitada por la ansiedad que experimentaban estas personas durante la actividad. De acuerdo con Pérès et al., estos resultados parecen avalar la tesis de que el pesimismo defensivo constituye una estrategia dirigida no tanto a incrementar el rendimiento como a evitar el fracaso y protegerse de la ansiedad.

Más categórico resulta el trabajo de Schoneman (2002), quien no halló evidencia empírica acerca de los beneficios del pesimismo defensivo en personas con elevada preocupación por la evaluación social (i.e., ansiedad social). A los 76 participantes del estudio se les anticipó que tendrían que dar un discurso a una audiencia. Posteriormente, se les concedieron diez minutos de reflexión a solas antes de informárseles del contenido concreto de la tarea a realizar. De acuerdo con los resultados obtenidos, con independencia del nivel (alto o bajo) de preocupación por la evaluación social de los sujetos analizados, aquellos que recurrían al pesimismo defensivo mostraban, en comparación

con los que no utilizaban esta estrategia, expectativas de rendimiento más bajas, un locus de control de la ansiedad más externo, mayores índices de conductas de evitación, una atención autofocalizada más elevada, así como una mayor propensión a recordar pasadas experiencias fallidas de discursos realizados en público.

Tanta es la importancia que juega la ansiedad en el funcionamiento de la estrategia que, paradójicamente, el buen rendimiento del pesimista defensivo no se entendería sin ella. En consecuencia, este tipo de personas son particularmente vulnerables en aquellas situaciones en las que algo puede interferir en su tentativa. Si no disponen del tiempo necesario para representar mentalmente todo lo que puede salir mal, probablemente no serán capaces de dar lo mejor de sí mismos: *“en el caótico escenario de la bolsa, por ejemplo, los pesimistas defensivos tendrían que pensar a toda velocidad, dando un raudal de órdenes para poder aprovechar las oportunidades y evitar los riesgos. No habría tiempo para largas y elaboradas reflexiones y serían muy vulnerables a la ansiedad”* (Norem, 2002b, p. 150).

De hecho, diversas investigaciones han corroborado que los pesimistas rinden mejor cuando usan su estrategia que cuando intentan ser más optimistas, más alegres o menos reflexivos (Cantor y Norem, 1989; Cantor et al., 1987; Illingworth, 1993; Norem, 1987; Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Norem y Chang, 2000, 2002; Norem e Illingworth, 1993, 1999, 2004; Sanna, 1996, 1998; Showers, 1992; Showers y Ruben, 1990; Spencer y Norem, 1996).

Por ejemplo, Norem (2008a) encontró evidencia relevante para concluir que el pesimismo defensivo podría beneficiar a aquellas personas que tuvieran un temperamento ansioso, y que los pesimistas defensivos podían tener un rendimiento significativamente más bajo cuando intentasen parecerse a los optimistas estratégicos. En esta línea, Norem y Cantor (1986a, 1986b) observaron que los pesimistas defensivos tenían un buen rendimiento a pesar de sus bajas expectativas. Pero cuando se obstaculizaba su *modus operandi* habitual induciéndoles a un estado de ánimo positivo, su rendimiento se veía significativamente afectado, hasta el punto de situarse por debajo del de los optimistas estratégicos que habían sido objeto de la misma manipulación afectiva (Norem y Cantor, 1986b). Más recientemente, Sanna, Chang, Carter y Small (2006) hallaron que las manipulaciones diseñadas para conseguir que

los participantes sintieran que los éxitos futuros estaban subjetivamente más cerca que los fracasos condujeron a los pesimistas defensivos a rendir peor.

En el libro *“El poder positivo del pensamiento negativo”*, Norem (2002b) relata el caso de Daniel, un pesimista defensivo al que su familia intenta ayudar ante un acontecimiento importante: *“me animan sin cesar porque quieren que me sienta mejor. La primera vez que ocurrió algo así fue cuando estudiaba en la universidad. Consiguieron lo que se proponían y yo me presenté al examen fresco como una rosa, sin ninguna preocupación. Era como si me hubiera acompañado mi propio batallón de animadoras. Pero cuando llegó el momento de empezar a responder las preguntas, me quedé en blanco, presa de un ataque de pánico y, por supuesto, no había nadie allí para ayudarme en ese trance. Ahora sé que he de fiarme de mis propios sentimientos e incluso finjo cierta serenidad para que no se preocupen. No quiero que me <cambien>, solo pretendo ser capaz de enfrentarme a mis preocupaciones a mi manera”* (p. 70). Esto indica que no basta simplemente con usar una estrategia de pensamiento positivo y esperar obtener un mejor rendimiento: *“(…) decirle solamente a una persona ansiosa <eh, relájate> rara vez ayuda, las pruebas de investigación dejan claro que simplemente intentar ser más optimista no funciona para los pesimistas defensivos”* (Norem, 2008a, p. 125). Habida cuenta de las implicaciones que entrañaría, el profesorado debería pensárselo dos veces antes de alentar a un estudiante pesimista defensivo que predice un bajo rendimiento con palabras como *“lo harás bien”* o *“no tienes nada de qué preocuparte”* (Norem y Cantor, 1986b).

Pero los pesimistas defensivos no son los únicos potencialmente vulnerables ante una situación que les imposibilita recurrir a su estrategia preferente. Los optimistas estratégicos también pueden quedar indefensos y, en consecuencia, tener un rendimiento menor si se les empuja a pensar en todas las cosas que podrían salir mal. Por ejemplo, si su jefe les pide una lista de posibles contingencias antes de presentar un proyecto (Norem, 2002b). Con la salvedad del trabajo de Showers (1992), quien no encontró ninguna relación entre la valencia (positiva *vs.* negativa) del proceso reflexivo al que se indujo experimentalmente a los optimistas estratégicos y su rendimiento posterior, por lo general las investigaciones constatan que, en las personas optimistas, la reflexión negativa correlaciona inversamente con el rendimiento académico (Cantor et al., 1987), así como con la supervisión y la activación (Norem y

Crandall, 1991), y directamente con el autoengaño (Norem e Illingworth, 1991). Otra evidencia en este sentido nos la proporciona Norem (1991), quien observó que los optimistas cometían más sesgos autoensalzadores en situaciones sociales que los pesimistas defensivos, por cuanto, a diferencia de estos, tendían a ignorar el *feedback* negativo de otras personas y recordar con más detalle el positivo. Estos resultados sugieren que algunas de las claves fundamentales del optimismo estratégico anidan en la necesidad de evitar la información negativa, así como de obviar la posibilidad de fracaso (S. M. Miller, 1987).

La propia Norem, junto a Illingworth (Norem e Illingworth, 1993), analizó el papel que juega el proceso de reflexión a la hora de regular la ansiedad de pesimistas defensivos y optimistas estratégicos. En un estudio de laboratorio (Estudio 1), Norem e Illingworth asignaron aleatoriamente a pesimistas defensivos y optimistas estratégicos a dos condiciones experimentales: una condición de "pensar y enumerar", en la que se les instaba a enumerar sus pensamientos respecto a la tarea que debían afrontar con posterioridad; y una condición de "distracción", en la que los participantes realizaban una actividad que no guardaba ningún tipo de relación con la tarea de logro posterior. La primera condición (pensar y enumerar) pretendía simular la estrategia desarrollada habitualmente por los pesimistas defensivos. La condición de distracción representaba el *modus operandi* prototípico en los optimistas estratégicos. Como se esperaba, los pesimistas defensivos que fueron distraídos antes de realizar la tarea de logro obtenían en esta una puntuación más baja y experimentaban un menor control percibido y una mayor ansiedad que cuando se les posibilitaba pensar en los posibles resultados antes de la tarea. En los optimistas estratégicos se evidenció exactamente el patrón opuesto, lo que demuestra que la evitación de la reflexión constituye un componente importante de la estrategia optimista.

Norem e Illingworth replicaron conceptualmente este mismo estudio, pero utilizando el método de muestreo de experiencias en una población de estudiantes de enfermería (Estudio 2). En el experimento, la mitad de los participantes debían informar, en el momento en que escuchasen un pitido, sobre su actividad y sus emociones a medida que se encaminaban hacia la consecución de metas auto-generadas. Las investigadoras esperaban que esta tarea les induciría a reflexionar activamente. A lo largo de los siete días que

duraba el estudio, los pesimistas defensivos a los que se les instaba a que informasen sobre su evolución reportaban un estado de ánimo más positivo, un mayor control percibido así como un mayor progreso en la consecución de sus metas, y valoraban sus actividades cotidianas como más sencillas, que aquellos pesimistas defensivos que no fueron motivados para ello. Por el contrario, los optimistas estratégicos a los que se les instó a la reflexión reportaban más afecto negativo, valoraban sus actividades cotidianas como más complejas y percibían un menor progreso en la consecución de sus metas que el grupo de optimistas que no fueron alentados a reflexionar.

Estas mismas autoras (Illingworth, 1993; Norem e Illingworth, 1999, 2004) han evidenciado en otros trabajos que los pesimistas defensivos rendían mejor cuando se les inducía a un estado de ánimo negativo, y peor cuando se les alentaba a estar de buen humor. El rendimiento de los optimistas estratégicos, en cambio, o bien era más elevado bajo un estado de ánimo positivo (Illingworth, 1993; Norem e Illingworth, 2004), o bien no se veía influenciado por su situación anímica inducida (Norem e Illingworth, 2004). Según Norem e Illingworth (2004), para los pesimistas defensivos, el ánimo negativo sería una evidencia de que necesitan persistir, porque la tarea aún no ha sido resuelta. En cambio, el ánimo positivo podría ser una señal de que, sea cual sea la tarea o situación que amenaza su horizonte, no es necesario prestarle mucha atención, lo que les llevaría a reducir su esfuerzo y, consecuentemente, a una gestión menos eficaz de la ansiedad. En este sentido, L. L. Martin, Ward, Achee y Wyer (1993) sugieren que el estado de ánimo positivo podría servir como aliciente para abandonar la preparación.

Recordemos también el experimento realizado en 1996 por Spencer y Norem, al que ya hemos aludido anteriormente. Las investigadoras asignaron aleatoriamente a pesimistas defensivos y optimistas estratégicos a tres condiciones de imágenes guiadas antes de una prueba de lanzamiento de dardos: visualización del afrontamiento (condición que se asemejaba a la actividad reflexiva típica en los pesimistas defensivos antes de afrontar una tarea), visualización de dominio y relajación (la cual simulaba la estrategia característica de los optimistas estratégicos: evitar pensar en su actuación). Pues bien, los resultados obtenidos evidenciaron que pesimistas defensivos y optimistas estratégicos rinden mejor cuando tienen la oportunidad de utilizar sus respectivas estrategias, y peor cuando la situación no se lo permite.

Similares conclusiones obtuvo Sanna (1998) al analizar las consecuencias que sobre el rendimiento tendría inducir un estado de ánimo positivo y negativo en pesimistas defensivos y en optimistas estratégicos, respectivamente. Sus resultados revelaron que inducir ánimo positivo en los pesimistas defensivos mermaba su rendimiento, mientras que inducir ánimo negativo reducía el rendimiento de los optimistas estratégicos.

Los estudios que comparan el rendimiento de los pesimistas defensivos y el de los optimistas han confirmado en sucesivas ocasiones que los primeros poseen un repertorio emocional más heterogéneo que los optimistas estratégicos, si bien la ansiedad constituye el afecto negativo más frecuente (Norem, 2002c). En cambio, estos últimos no acostumbran a realizar valoraciones estresantes de las situaciones, evidenciando un control moderado sobre ellas (Del Valle y Mateos, 2008). Ahora bien, mientras los pesimistas defensivos son capaces de utilizar el estrés y la ansiedad de forma estratégica para rendir mejor, ese afecto negativo correlacionan negativamente con el rendimiento en el caso de los optimistas estratégicos (Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1986b).

Norem y Cantor (1986a) sostienen que el principal problema de los optimistas es intentar alcanzar el éxito desde el principio; ellos lidian con el fracaso solo cuando este tiene lugar. Por tanto, a diferencia de los pesimistas defensivos, que recurren preferentemente a estrategias anticipatorias, los optimistas suelen optar por medidas retrospectivas, tales como la reestructuración cognitiva de la situación una vez que esta se ha producido (por ejemplo, empleando sesgos autofavorecedores), en aras de proteger su autoestima ante la posibilidad de un fracaso (Cantor y Norem, 1989; Norem y Cantor, 1986a; Norem e Illingworth, 1993; Sanna, 1996; Showers, 1992; Showers y Ruben, 1990). En efecto, es típico en las personas que emplean esta estrategia asumir la responsabilidad ante los éxitos y eludirla ante los fracasos (Alloy y Abramson, 1979; Langer, 1975; Norem y Cantor, 1986a; M. L. Snyder, Stephan y Rosenfield, 1978). Su propensión a centrarse en el éxito pasado a veces los lleva a un radiante optimismo ilusorio (Cantor, 1990) sobre el futuro; mientras que la tendencia de los pesimistas defensivos a considerar la posibilidad de fracaso no solo hace que estén mejor preparados ante una situación, sino que, en la misma medida que el sesgo egótico utilizado por los

optimistas, también amortigua el impacto del fracaso en el caso de que ocurra (Norem y Cantor, 1986a).

No obstante, como apunta Norem (2002b), el hecho de que los optimistas estratégicos adopten un estilo de atribución optimista no implica necesariamente que los pesimistas defensivos lo tengan pesimista: *“Katherine, contrariamente a lo que haría alguien con un estilo de atribuciones pesimistas, no llegaría nunca a la conclusión de que no sirve como profesora si algunos alumnos se durmiesen o pusieran mala cara durante una de sus clases. Buscaría ejemplos más divertidos y un soporte audiovisual para explicar algunos de los puntos de la lección, para atraer la atención y a la vez enseñar lo mejor posible a sus alumnos”* (p. 39).

Por lo común, los pesimistas defensivos no invierten demasiado tiempo pensando en el pasado. A este respecto, Showers y Ruben (1990) han demostrado que los pesimistas defensivos no rumian una vez que la situación estresante ha sido superada. Al contrario, en general este tipo de personas logran detener sus pensamientos negativos cuando consideran que no van a obtener ningún beneficio de ello (Norem, 2008b). Es más, de acuerdo con Sanna (1996), parece que los pesimistas defensivos únicamente recurren a la reflexión post-evento cuando creen que tendrán la oportunidad de redimirse de un fracaso.

El hecho de que los pesimistas defensivos no tiendan a rumiar sobre el pasado podría explicar por qué no parecen sufrir los efectos depresógenos que suelen acompañar a la rumiación. Concretamente, Norem y Smith (2006) sostienen que es precisamente esa capacidad para autorregular con eficacia sus pensamientos negativos la que previene a los pesimistas defensivos de caer en un ciclo rumiativo que constituiría un claro factor de riesgo de depresión⁹. De hecho, Sanna (1996) observó que los estudiantes pesimistas defensivos mostraban un afecto más negativo que los optimistas antes de un examen, pero después del mismo, y con independencia del resultado obtenido, estas diferencias se disipaban. Solo cuando se les impedía utilizar su

⁹ Si bien es verdad que, en términos objetivos, los niveles de depresión entre los pesimistas defensivos no son elevados, trabajos como el de Hummer et al. (1992) señalan que la puntuación en depresión -evaluada mediante el Inventario de Depresión de Beck (*BDI*, Beck y Beck, 1972)- de los sujetos que recurren a esta estrategia es significativamente más elevada que la de los optimistas disposicionales.

estrategia habitual, los pesimistas defensivos experimentan un alto afecto negativo tras un resultado decepcionante.

Del mismo modo, Schoneman (2002) apunta que el pesimismo defensivo no se mantiene normalmente por la retrospección de acontecimientos negativos pasados. Si tenemos en cuenta que, cuando piensan sobre lo que ha ocurrido en el pasado se involucran en estimulaciones mentales que es probable que aumenten el afecto negativo (y, dado que la retrospección sobre experiencias positivas es improbable que sirva para mejorar o reparar el estado de ánimo), no es sorprendente que los pesimistas defensivos generalmente se abstengan de tal retrospección. Por lo tanto, parece lógico que no pensar en el pasado podría ser adaptativo para los pesimistas defensivos (Norem y Smith, 2006). De hecho, enfocarse hacia el futuro más que hacia el pasado, junto con la capacidad de los pesimistas defensivos para pensar en términos concretos que fácilmente sugieren acciones concretas, explica por qué los pesimistas defensivos no parecen estar bajo tanto riesgo de depresión, aunque su punto de vista puede ser bastante negativo (Hosogoshi y Kodama, 2006b; Norem y Smith, 2006; Showers y Ruben, 1990; Tomaya, 2005).

Es más, ese estado de ánimo negativo que caracteriza a los pesimistas defensivos parece predisponerles hacia la recreación mental de posibles resultados futuros alternativos más positivos (Sanna, 1998); o, dicho de otra manera, los afectos negativos que padecen estas personas les inducen a imaginar que las cosas podrían ir mejor de lo que realmente esperan. Sanna (1996), entre otros, plantea que la simulación mental cumple dos funciones fundamentales: una preparatoria o de automejora y otra afectiva. Efectivamente, la recreación mental concreta y precisa acerca de lo que podría salir mal en un futuro próximo les permite dejar a un lado su ansiedad y focalizar sus esfuerzos en la elaboración de un plan detallado de acciones encaminadas a evitarlo (Norem, 2001; Norem y Chang, 2000; Showers, 1988). Pero también influye sobre nuestro estado de ánimo, dado que cuando anticipamos posibles resultados negativos o pensamos en que las cosas podrían haber ido mejor después de que sucedieran se incrementa nuestro afecto negativo (c.f., Markman, Gavanski, Sherman y McMullen, 1993; Roese, 1994). Por el contrario, cuando aventuramos un futuro resultado exitoso o, una vez que el acontecimiento se produce, pensamos en que las cosas podrían

haber salido peor, nuestro estado de ánimo positivo se ve reforzado (Roese, 1994; Taylor, Wood y Lichtman, 1983).

En sendas investigaciones, el propio Sanna (1996, 1998) halló que los pesimistas defensivos prefieren generar pensamientos prefactuales (simulación mental de posibles acontecimientos antes de que estos ocurran) al alza antes de la realización de una tarea. Este tipo de pensamientos se refieren a la simulación mental de posibles resultados futuros mejores a los esperados. Por ejemplo: *"ojalá tuviera más tiempo para estudiar, así podría preparar mejor el examen de mañana"* (Sanna, 1998, p. 636). Por el contrario, los optimistas estratégicos prefieren no simular prefactuales, sino participar en contrafácticos (simulación mental de resultados alternativos después de que el resultado real se haya producido) a la baja cuando su rendimiento es decepcionante. A través de este tipo de pensamientos, los optimistas estratégicos se convencen de que las cosas podrían haber sido peores de lo que en realidad fueron. Un pensamiento tal como *"por lo menos compré el libro de texto, si no mi nota podría haber sido peor"* (Sanna, 1998, p. 636), o *"si no hubiese empollado en el último momento habría fracasado estrepitosamente en el test"* (Norem, 2001, p. 90), constituirían buenos ejemplos de contrafácticos descendentes.

Sanna (1996) sostiene que los pesimistas defensivos utilizan los pensamientos prefactuales con una finalidad eminentemente preparatoria: imaginan posibles resultados negativos con la intención de estar preparados para prevenirlos, lo cual constituye su principal objetivo (K. Kelley et al., 2003; Norem, 2003). De hecho, una vez que comienzan a recrear mentalmente la forma de prevenir posibles resultados negativos, se incrementa su percepción de control y se reduce su ansiedad, al centrarse en la tarea y no tanto en sí mismos (Norem, 2003). Pero, debido a esta escasa focalización en la emoción, se incrementa también su vulnerabilidad al estrés (Hosogoshi y Kodama, 2006a). Sin embargo, generar contrafácticos a la baja después de resultados decepcionantes es una estrategia de "reparación del ánimo" prototípica de los optimistas estratégicos. Es decir, pensar en cómo las cosas podrían haber sido peores puede ayudar a mantener un estado de ánimo positivo o hacer que nos sintamos mejor. En efecto, Sana (1996) evidenció que, cuando utilizaban este tipo de simulaciones mentales, los optimistas estratégicos manifestaban un alto afecto positivo incluso después de un resultado de fracaso.

Tanto los pesimistas defensivos como los optimistas estratégicos rinden mejor cuando se les permite seguir la simulación mental de acuerdo con sus estrategias, y el rendimiento de ambos grupos empeora cuando adoptan el tipo de simulación preferido por otros grupos. En este sentido, Sanna (1998) evidenció que cuando se induce a los pesimistas defensivos a un estado de ánimo positivo se reduce su tendencia natural a generar pensamientos prefactuales al alza. En su lugar, se involucran en un mayor número de prefactuales a la baja (e.g., *"por lo menos he tenido algo de tiempo para estudiar, si no podría suspender el examen de mañana"*) (p. 636), lo que perjudica su rendimiento posterior.

Además, a diferencia de los optimistas estratégicos, los pesimistas defensivos son menos propensos a involucrarse en el pensamiento contrafáctico: *"(...) dado que ellos [los pesimistas defensivos] no tienden a caer en contrafácticos, es improbable que piensen en cómo podrían haberlo hecho bien sin tanto esfuerzo, ni tampoco son propensos a considerar en primera instancia que el desastre no habría sido tan inminente (y por tanto su duro trabajo no tan crucial)"* (Norem y Smith, 2006, p. 38). Sin embargo, Sanna (1996, 1998) observó que cuando a estos se les impedía utilizar prefactuales al alza (por ejemplo, instándoles a que generasen prefactuales a la baja o, simplemente, distrayéndoles para que no tuvieran la oportunidad de generar prefactuales al alza) y, especialmente, tras un resultado negativo, se incrementaba significativamente su tendencia a recurrir a contrafácticos al alza. Es decir, bajo estas circunstancias, los pesimistas defensivos se involucraban en simulaciones mentales de resultados alternativos mejores que los obtenidos realmente como, por ejemplo, *"si hubiese encestado este último tiro libre, habríamos ganado el partido"* (Sanna, Chang y Meier, 2001, p. 1023).

Sanna (1996) plantea dos posibles explicaciones a este hecho. Una posibilidad es que, cuando se encuentran imposibilitados para utilizar su estrategia preferente, los pesimistas defensivos se vean abocados a generar contrafácticos al alza tras un resultado negativo debido a que no se sienten preparados para "lidiar" con dicho resultado. Téngase en cuenta, como sugieren Showers y Ruben (1990), que los pesimistas defensivos acostumbran a utilizar sus estrategias anticipatorias con una finalidad autoprotectora, en tanto que su objetivo no es otro que aventurar todos los resultados posibles de cara a eludir aquellos indeseados. Otra posible explicación, afirma Sanna

(1996, 1998), aludiría a que los pesimistas defensivos recurren a este tipo de pensamientos en un intento, lógicamente erróneo, de aplicar su estrategia anticipatoria habitual de forma retrospectiva, rumiando cómo las cosas podían haber salido mejor después de que sucedieran. En estas condiciones (sin posibilidad de rectificar el resultado y, por consiguiente, de recurrir a su característica estrategia prefactual al alza), el pesimista defensivo podría verse sumergido en un círculo vicioso de afecto negativo: estado de ánimo negativo - prefactuales al alza - resultado negativo - contrafácticos al alza - estado de ánimo negativo (Sanna, 1998).

En efecto, diversos trabajos (Markman et al., 1993; Roese, 1994; Roese y Olson, 1995; Sanna, 1996, 1998; Sanna et al., 2001; Sanna y Turley-Ames, 2000) han evidenciado que tanto los fracasos como el mal humor suelen derivar en pensamientos contrafácticos al alza, mientras que los éxitos y el buen humor son propicios para la aparición de contrafácticos a la baja (véase figura 27). Y, a su vez, los contrafácticos al alza y a la baja elicitan, respectivamente, estados de ánimo negativos y positivos.

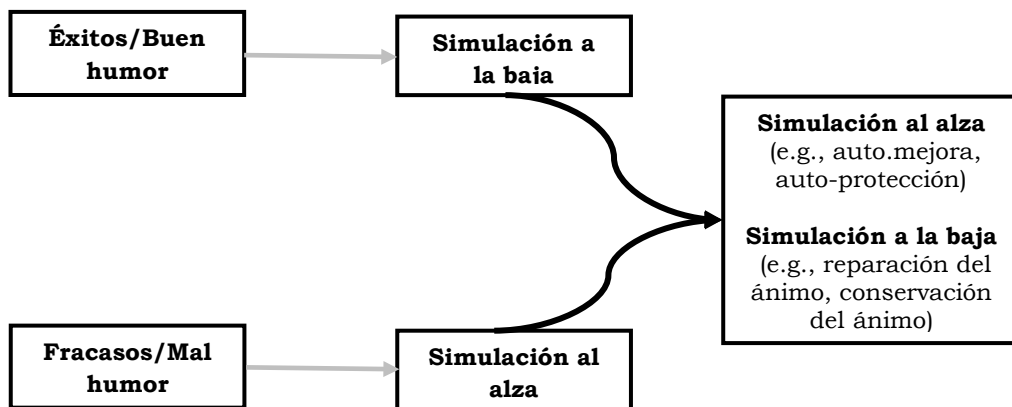


Figura 27. Activación de los pensamientos contrafácticos y auto-motivos. Adaptado de "Counterfactual thinking and self-motives", por L. J. Sanna et al., 2001, *Personality and Social Psychological Bulletin*, 27(8), p. 1024. Copyright 2001 por Society for Personality and Social Psychology.

De acuerdo con Sanna et al. (2001), en esta figura las flechas grises representan el inicio de la activación de los pensamientos contrafácticos. Por su parte, la flecha negra simboliza los pensamientos contrafácticos que se corresponden con cada uno de los auto-motivos del individuo. Las respuestas de estos durante todo el proceso pueden ser lentas (si las simulaciones

mentales originadas por los auto-motivos son inconsistentes con aquellas simulaciones activadas inicialmente) o rápidas (si las simulaciones mentales precipitadas por los auto-motivos son congruentes con aquellas activadas inicialmente). Efectivamente, la relación fracasos/mal humor-contrafácticos al alza y éxitos/buen humor-contrafácticos a la baja viene determinada por los motivaciones de las personas. Cuando el individuo persigue motivos de preparación o auto-mejora se sirve de contrafácticos al alza. Sin embargo, las personas que se guían por razones afectivas o de auto-enaltecimiento suelen adoptar contrafácticos a la baja (Markman et al., 1993; Roese, 1994; Sanna, 1996; Sanna et al. 2001; Taylor y Schneider, 1989). Piénsese, por ejemplo, en un individuo que está de mal humor a causa de un problema. Pensar que las cosas podrían haber salido mejor puede constituir el primer paso para su auto-mejora real y, en consecuencia, para hacer que se sienta mejor. En cambio, si una persona se encuentra de buen humor, pensar en que las cosas podrían haber salido peor puede ayudarle a mantener su buen estado de ánimo.

Sedikides y Strube (1997) sugieren que los motivos de auto-enaltecimiento pueden tener diferentes finalidades: reparar el estado de ánimo, mantenerlo (como sería el caso del ejemplo anterior) o auto-protegerse. Siguiendo a Sanna et al. (2001), los pensamientos contrafácticos a la baja, originados tras un fracaso o cuando el individuo se encuentra de mal humor, ayudarían a reparar el ánimo; los contrafácticos a la baja, derivados de un éxito o de un estado de ánimo positivo, contribuirían a mantenerlo; y los contrafácticos al alza se utilizarían para proteger el *self* de posibles amenazas cuando el individuo anticipa posibles fracasos (véase tabla 20).

Tabla 20

Posibles relaciones entre auto-motivos, dirección de los pensamientos contrafácticos y funcionalidad de los mismos. Adaptado de Counterfactual thinking and self-motives, por L. J. Sanna et al., 2001, Personality and Social Psychological Bulletin, 27(8), p. 1025. Copyright 2001 por Society for Personality and Social Psychology.

Auto-Motivo	Dirección de los pensamientos contrafácticos	Funcionalidad
<i>Auto-mejora</i>	Al alza	Pensar en cómo podrían ser mejor las cosas constituiría un primer paso para conseguir este objetivo; la auto-mejora puede ocurrir en respuesta a la necesidad de preparación o como vía para sentirse mejor

		ante los problemas
<i>Auto-enaltecimiento</i>		
Reparación del estado de ánimo	A la baja	Pensar en que las cosas podrían ir a peor contribuiría a restaurar la percepción positiva del <i>self</i> ; la reparación del estado de ánimo puede ocurrir en respuesta a un fracaso o cuando la persona está de mal humor
Mantenimiento del estado de ánimo	A la baja	Pensar en que las cosas podrían ir a peor contribuiría a mantener o prolongar un estado afectivo positivo; el mantenimiento del estado de ánimo puede ocurrir en respuesta a un éxito o cuando la persona está de buen humor
Auto-protección	Al alza	Pensar en cómo podría ocurrir lo peor ayudaría al individuo a protegerse ante un potencial fracaso; la auto-protección puede ocurrir al anticipar resultados negativos o cuando se aproxima una evaluación de atributos importantes del <i>self</i>

Más recientemente, Del Valle y Mateos (2008) examinaron las diferencias entre pesimistas defensivos, optimistas estratégicos y pesimistas disposicionales en lo que respecta a los pensamientos prefactuales y contrafácticos generados al resolver una tarea con anagramas bajo diferentes estados de ánimo inducido. Al igual que Sanna (1998), estos investigadores observaron que, cuando se les incitaba a un estado de ánimo negativo, los pesimistas defensivos tendían a anticipar resultados más negativos en la tarea que se les proponía, fruto de lo cual generaban pensamientos prefactuales al alza y mostraban un mejor rendimiento que cuando se les alentaba a desarrollar un estado de ánimo positivo. Asimismo, estos sujetos tendían a generar pensamientos contrafácticos al alza tras obtener resultados negativos en la tarea planteada por los investigadores, lo que, en la línea de lo planteado por Sanna, podría constituir un intento de aplicar su estrategia habitual (prefactuales al alza) de forma retrospectiva, como si trataran de rumiar, una vez que no existe opción de modificar dicho resultado, lo que podrían haber hecho para rendir mejor.

Por su parte, los optimistas estratégicos no producían prefactuales al alza cuando se les incitaba a estar de buen humor, condición en la que obtenían sus mejores resultados en la tarea de anagramas. Sin embargo, tendían a anticipar resultados más negativos y a rendir peor cuando se les inducía un estado de ánimo negativo. Una vez concluida la tarea, los optimistas estratégicos recurrían a contrafácticos a la baja. Del Valle y Mateos observaron que, cuando se encontraban bajo un estado de ánimo positivo, estos sujetos utilizaban los contrafácticos a la baja preferentemente cuando su rendimiento en la tarea había sido malo, quizás en un intento de restablecer su estado emocional, pensando en que las cosas podrían haber salido peor.

En lo que respecta al grupo de pesimistas disposicionales, los resultados de esta investigación evidenciaron un peor rendimiento por parte de estos sujetos en la tarea de anagramas que los otros dos grupos objeto de estudio, con independencia de su estado de ánimo inducido. En opinión de los autores, esto podría sugerir que los pesimistas disposicionales se encuentran en una situación de indefensión. Además, al obtener malos resultados en la tarea, estos sujetos tendían a generar contrafácticos al alza (incluso en mayor número que los pesimistas defensivos) cuando se les inducía un estado de ánimo negativo, probablemente con la pretensión de rumiar lo que podrían haber hecho para obtener mejores resultados. En cambio, cuando se les alentaba a estar de buen humor no solían producir este tipo de pensamientos, especialmente si los resultados obtenidos en la tarea habían sido buenos. En lo tocante a los contrafácticos a la baja, aún estando de buen humor, el número de pensamientos generados de este tipo era inferior al de los optimistas estratégicos.

Además de los pensamientos prefactuales al alza, Sanna et al. (2006) señalan que las autovaloraciones temporales de carácter prospectivo (*prospective temporal self-appraisals*) constituyen otra de las estrategias frecuentemente utilizadas por los pesimistas defensivos. En concreto, estos investigadores observaron, a lo largo de tres estudios, que los pesimistas defensivos tendían a percibirse más próximos a los resultados negativos que a los positivos. Además, este tipo de autovaloraciones tenían importantes implicaciones en términos afectivos y de rendimiento: los pesimistas defensivos a los que se les indujo a percibirse más cercanos al fracaso experimentaron más afecto negativo, pero también una mayor preparación

para la tarea y un mejor rendimiento en ella que aquellos que se percibían más próximos al éxito. En cambio, los optimistas estratégicos no recurrían a esta estrategia *motu proprio*, y cuando se les inducía experimentalmente a utilizarla su rendimiento no se veía afectado. Sanna y colaboradores sugieren que estas autovaloraciones temporales de índole prospectiva podrían explicar por qué los pesimistas defensivos se involucran en pensamientos prefactuales al alza, de tal manera que al percibirse más próximos a los resultados negativos, estas personas experimentarían un elevado afecto negativo que les induciría a recrear mentalmente futuros resultados alternativos mejores a los esperados.

3.5. Efectos a largo plazo del pesimismo defensivo

Los efectos a largo plazo de la estrategia del pesimismo defensivo ha sido un tema que ha despertado el interés de los investigadores que trabajan en el área (Deb y Arora, 2009). Algunos de ellos han sugerido que los pesimistas defensivos presentan, en comparación con los optimistas, un bienestar inferior, pero no está claro si su nivel de bienestar es tan bajo como para considerarse desadaptativo (Hosogoshi y Kodama, 2006b). De hecho, un reducido número de trabajos ensalzan los niveles moderadamente elevados de satisfacción vital y bienestar experimentados por los pesimistas defensivos a largo plazo.

Hosogoshi y Kodama (2006b) estudiaron el bienestar psicológico en los pesimistas defensivos, optimistas estratégicos y personas depresivas y no hallaron ninguna diferencia importante en el nivel de bienestar psicológico y satisfacción con la vida entre pesimistas defensivos y optimistas estratégicos. Además, los pesimistas defensivos tuvieron una mayor puntuación que los sujetos depresivos en el bienestar subjetivo.

Eronen et al. (1998), en un estudio longitudinal con estudiantes universitarios, no encontraron ningún tipo de consecuencia negativa asociada a la utilización del pesimismo defensivo. En este trabajo se identificaron cuatro patrones de logro: optimismo, pesimismo defensivo, *self-handicapping* e impulsividad. Estos investigadores observaron que el rendimiento de los estudiantes pesimistas defensivos -determinado por el porcentaje de estudiantes que pasaban de curso- era superior al de los optimistas a lo largo de los dos primeros años, si bien estos últimos reportaban más afecto positivo

y menos afecto negativo que los pesimistas defensivos, y estos más insatisfacción académica. Sin embargo, tanto el rendimiento (en los optimistas) como la satisfacción académica (en los pesimistas defensivos) se incrementaban paulatinamente hasta equipararse en ambos grupos de estudiantes al finalizar el tercer año. Por su parte, los *self-handicappers* eran los estudiantes que experimentaban un afecto negativo más alto, un menor éxito académico, un mayor grado de insatisfacción y, en definitiva, menores niveles de bienestar.

Määttä, Stattin y Nurmi (2002) identificaron seis grupos de adolescentes (optimistas, pesimistas defensivos, ligeramente funcionales, ligeramente disfuncionales, *self-handicappers* e indefensos aprendidos) en función del tipo de estrategia que implementaban en contextos de logro. Estos autores analizaron las expectativas/emociones, conductas y atribuciones causales características de cada uno de estos *clusters* (véase tabla 21). Sus resultados revelaron que los miembros de los grupos de las estrategias disfuncionales - *self-handicapping* e indefensión aprendida- estaban asociados con bajos niveles de bienestar, inadaptación escolar, y altos niveles de comportamiento disruptivo. En cambio, los miembros de los grupos de las estrategias funcionales -optimistas y pesimistas defensivos- evidenciaban bienestar, adaptación escolar, alto rendimiento, así como bajos niveles de conductas disruptivas.

Tabla 21

Clusters de estrategias de logro. Adaptado de "Achievement strategies at school: types and correlates", por S. Määttä et al., 2002, Journal of Adolescence, 25(1), p.32. Copyright 2002 por The Association for Professionals in Services for Adolescents.

TIPO DE ESTRATEGIA	EXPECTATIVAS, EMOCIONES	CONDUCTA	ATRIBUCIONES CAUSALES
<i>Optimismo/Orientación al dominio</i>	Optimismo	Centrada en la tarea	Tendencias atribucionales autoprotectoras
<i>Pesimismo defensivo</i>	Pesimismo, bajas expectativas	Centrada en la tarea	Atribuciones realistas
<i>Self-handicapping</i>	Expectativas de fracaso	Evitación activa de la tarea (excusas)	Atribuciones externas del fracaso
<i>Inhibición</i>	Expectativas de fracaso (ansiedad)	Evitación activa de la tarea	-----

<i>Trampa del fracaso</i>	Expectativas de fracaso	Evitación activa de la tarea	Tendencia a la falta de autoprotección
<i>Indefensión aprendida</i>	Expectativas de fracaso	Evitación pasiva de la tarea	Tendencia a la falta de autoprotección

En un estudio similar de corte longitudinal llevado a cabo en 2007, estos investigadores (Määttä et al.) identificaron cinco grupos de orientación al logro en una muestra de estudiantes adolescentes: optimistas, pesimistas defensivos, *self-handicappers*, indefensos aprendidos y grupo neutro. Määttä et al. observaron que optimistas y pesimistas defensivos no diferían entre sí en cuanto a su nivel de expectativas de éxito, razón por la cual los autores abogan por denominar a este último grupo “*optimistas realistas*” (p. 806). En cambio, aquellos estudiantes que recurrían a estrategias disfuncionales (i.e., *self-handicapping* e indefensión aprendida) informaban altos niveles de evitación activa y pasiva de las tareas, lo que parece sugerir que la evitación, independientemente de que sea activa o pasiva, es el mecanismo psicológico clave en ambas estrategias. Asimismo, un decremento en síntomas depresivos y un incremento en *engagement* académico aumentaban la tendencia de los estudiantes al optimismo y al pesimismo defensivo (patrones adaptativos); y, a su vez, la utilización de estas estrategias predecía a largo plazo una disminución en los síntomas depresivos y un aumento del *engagement*. Por el contrario, el patrón inverso (i.e., aumento en síntomas depresivos y decremento en *engagement* académico) incrementaba la tendencia al *self-handicapping* y a la indefensión aprendida, mientras que la utilización de estas estrategias se hallaba asociada a la larga a un incremento en la sintomatología depresiva, así como a una disminución del *engagement*.

Entre los beneficios a largo plazo asociados a la estrategia, se ha señalado que el pesimismo defensivo podría constituir para las personas con baja autoestima un medio eficaz para incrementar sus sentimientos de autovalía y su auto-claridad (Norem, 1996). De hecho, aunque, como ya hemos señalado, la autoestima de los estudiantes pesimistas defensivos es sensiblemente inferior a la de los optimistas estratégicos, algunos trabajos de Norem (Norem, 1996; Norem y Andreas Burdzovic, 2007) constatan que las valoraciones que estas personas hacen de sí mismas crecen a medida que

transcurre esta etapa educativa. Además, la autoaceptación de ese estilo de pensamiento negativo tan característico en el pesimista defensivo correlaciona con un mejor estado de salud físico y psicológico en las personas que recurren a esta estrategia (Hosogoshi y Kodama, 2009).

En 1996, Norem llevó a cabo un estudio longitudinal con mujeres universitarias en el que se comparó a pesimistas defensivas con optimistas estratégicas y otras estudiantes también ansiosas, pero que no utilizaban el pesimismo defensivo. Ambos grupos de sujetos ansiosos no mostraban diferencias significativas en sus niveles de ansiedad rasgo en los cinco grandes rasgos de personalidad, en las puntuaciones obtenidas en los SAT, en la puntuación media obtenida en Secundaria, ni en sus niveles de autoestima (en ambos grupos, más baja que la de las optimistas estratégicas) al inicio del primer año de universidad. A lo largo de esta etapa, sin embargo, las pesimistas defensivas mostraron incrementos significativos en su autoestima. Este aumento, por contra, no se evidenció en las estudiantes ansiosas que no utilizaban el pesimismo defensivo. Asimismo, las pesimistas defensivas obtuvieron calificaciones medias más elevadas, así como niveles de satisfacción subjetiva más altos que el otro grupo de estudiantes ansiosas.

Similares evidencias obtuvieron Norem y Andreas Burdzovic (2007), quienes hicieron un seguimiento de tres grupos de mujeres estudiantes desde su primer año de universidad hasta el año después de graduarse. Los tres grupos eran optimistas estratégicos ($N=18$), pesimistas defensivos ($N=32$) y un grupo de estudiantes que eran tan ansiosos como los pesimistas defensivos, pero que no usaba esta estrategia ($N=28$). Tanto el segundo como el tercer grupo eran significativamente más ansiosos que los optimistas estratégicos. El análisis de la curva de crecimiento (véase Bryk y Raudenbush, 1992; Singer y Willett, 2003) de la autoestima, medida en varias ocasiones durante el periodo de estudio, reveló ciertos patrones interesantes. Al comienzo del estudio, los pesimistas defensivos y el otro grupo ansioso mostraban niveles de autoestima significativamente más bajos que los optimistas estratégicos. En este momento, la autoestima de los pesimistas defensivos era incluso más baja que la de los sujetos ansiosos no pesimistas.

En general, a lo largo de los cinco años del estudio, los optimistas estratégicos no experimentaron cambios considerables en esta variable: sus

autovaloraciones permanecieron elevadas, con un ligero incremento gradual, hasta la finalización de su etapa universitaria. Sin embargo, sí se apreciaron cambios importantes en los otros dos grupos. Así, los pesimistas defensivos mostraron mejoras significativas en la autoestima a medida que pasaba el tiempo, hasta situarse próximos a los niveles evidenciados por los optimistas estratégicos al comienzo del estudio. En contraste, el otro grupo ansioso mostró decrementos importantes de la autoestima, hasta el punto de que sus autovaloraciones un año después de concluir sus estudios universitarios estaban por debajo de las que evidenciaban los pesimistas defensivos cuando iniciaron su andadura universitaria.

En contraste con estas aportaciones, otros trabajos postulan que el pesimismo defensivo podría tener efectos perniciosos sobre el bienestar. En concreto, C. Y. Chen y Liang (2010) evidenciaron un decremento en el bienestar emocional de los pesimistas defensivos a lo largo de dos años. Recientemente, Seery et al. (2008) han sugerido que imaginar el peor de los posibles escenarios, y la baja probabilidad de resultados negativos, pueden implicar costos no previstos a largo plazo en forma de problemas mentales y físicos. La amenaza vendría representada por un aumento de la activación del HPA (Eje hipotálamo-hipófisis-suprarrenal), lo que puede tener consecuencias perjudiciales para la salud (Blascovich, 2008).

Cantor y Norem (1989) sugieren que los efectos negativos asociados a la estrategia podrían ser una consecuencia directa de la forma en la que los pesimistas defensivos perciben el mundo, o bien constituirían efectos secundarios de su necesidad de hacer frente a la ansiedad. Así, otros trabajos han asociado esta estrategia con la pérdida de motivación intrínseca, el *burnout* y, en última instancia, con una disminución en el rendimiento (Cantor y Harlow, 1994; Norem y Cantor, 1990a).

Con el objetivo de ahondar en esta cuestión, Cantor y Norem (Cantor y Norem, 1989; Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1990a, 1990b) analizaron a lo largo de tres años la vida académica, social y emocional de un grupo de estudiantes miembros de honor de la Universidad de Michigan que utilizaban el pesimismo defensivo, comparándola con la de otros estudiantes de ese grupo catalogados como optimistas estratégicos y *aschematics* (i.e., personas que no utilizan ni estrategias optimistas ni pesimistas).

Cantor et al. (1987) observaron, a lo largo del primer curso académico, que los pesimistas defensivos concedían una mayor importancia a obtener buenas calificaciones que los optimistas estratégicos, pero valoraban esta tarea como más difícil, estresante, desafiante y absorbente (a pesar de que el rendimiento previo en Secundaria, determinado por el GPA, era similar en ambos grupos), y se sentían con más ansiedad y menos control sobre las tareas académicas. Estas sensaciones se incrementaban en situaciones especialmente amenazantes como la preparación para un examen. En otras palabras, los pesimistas defensivos mostraban expectativas muy negativas respecto a su rendimiento académico, evidenciando una elevada discrepancia entre su autoconcepto académico actual e ideal. Sin embargo, esta "negatividad anticipatoria" en lo relativo al desempeño académico sirvió como acicate motivacional para evitar que esas expectativas negativas se cumplieran, por cuanto el nivel de implicación (i.e., tiempo dedicado a tareas académicas) y el rendimiento de los pesimistas defensivos a lo largo del curso fue tan bueno como el de los optimistas estratégicos, y superior al de los *aschematics*. Por otro lado, Cantor et al. advirtieron que las bajas expectativas de los pesimistas defensivos no se extrapolaban a otras esferas vitales, en tanto en cuanto el estrés académico experimentado por estos estudiantes no se hacía sentir en su vida cotidiana más allá de las aulas, ni tampoco experimentaban una menor percepción de control en sus interacciones sociales que los optimistas estratégicos.

Complementando estos resultados, Cantor y Norem (1989) analizaron la forma en que fueron evolucionando los patrones académicos y socio-emocionales de los pesimistas defensivos a lo largo su etapa universitaria. Si en el primer año los pesimistas defensivos mostraban, a pesar de su negatividad, un buen rendimiento académico y disfrutaban (en cantidad y calidad) de su vida social tanto como los optimistas estratégicos, durante el segundo semestre del tercer año de carrera, Cantor y Norem observaron cambios significativos en estos patrones. Los pesimistas defensivos, en contraste con los optimistas estratégicos, se implicaban en un menor número de actividades lúdicas, se sentían más fatigados en sus actividades sociales y experimentaban importantes costes emocionales en su vida cotidiana (mayor estrés percibido, más síntomas psicológicos en forma de preocupación, insomnio, sentimientos de desesperanza, etc. y, en general, menor satisfacción

con sus vidas). Además, experimentaban dificultades para mantener su rendimiento, hasta el punto de que sus GPA se situaron por debajo de los optimistas estratégicos y *aschematics*¹⁰. En suma, a pesar de la aparente benevolencia del pesimismo defensivo durante el primer año, en términos de satisfacción con las interacciones sociales y de rendimiento académico, a lo largo del tercero emergieron importantes costes derivados de la utilización prolongada de esta estrategia.

Norem y Cantor (1990b) trataron de analizar por qué a lo largo de esos tres años los estudiantes pesimistas defensivos disminuían su rendimiento a la par que experimentaban un incremento en sus niveles de estrés y su sintomatología psicológica¹¹, así como un descenso en su satisfacción con la vida. Según estas autoras, es difícil saber con precisión cuál o cuáles fueron las causas de este desgaste socio-emocional y descenso del rendimiento a largo plazo. En concreto, mientras que los pesimistas defensivos en el primer año mantuvieron bajas expectativas irreales, tres años más tarde, en realidad tenían expectativas más altas. En relación a esto, cabe recordar que se ha observado que la interferencia con la estrategia natural, induciéndoles a un

¹⁰ La comparación con el grupo de *aschematics* constituye otro criterio de referencia a la hora de evaluar la eficacia del pesimismo defensivo a largo plazo. Norem (Norem, 1987, 1989; Norem y Cantor, 1990a) encontró que, al inicio de la etapa universitaria, los *aschematics* se sentían menos preocupados y ansiosos que los pesimistas defensivos, pero también con menor sensación de responsabilidad y control sobre los resultados que los optimistas. En sus dos primeros años de carrera, estos individuos no parecían interesados en incrementar dicho control, por lo que su implicación académica, su disfrute y su rendimiento eran inferiores al de los pesimistas defensivos (y al de los optimistas estratégicos). Norem observó que los *aschematics* parecían confundidos e inseguros respecto a lo que se suponía era su deber como estudiantes. A medida en que empezaron a tener más clara esta meta, su rendimiento se incrementó hasta situarse por encima del de los pesimistas defensivos al final del tercer año universitario. Por tanto, si bien en un principio el pesimismo defensivo constituye una estrategia significativamente más eficaz que la no utilización de ninguna estrategia (como ocurre con los *aschematics*), a la larga esa ventaja parece disiparse.

¹¹ Más recientemente, Norem (2008a) plantea una hipótesis diametralmente divergente respecto a esta cuestión. Partiendo del hecho de que los niveles iniciales de rendimiento y estrés de los estudiantes que participaron en las investigaciones de Cantor y Norem (Cantor y Norem, 1989; Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1990a, 1990b) no fueron evaluados directamente por medio de ninguna prueba (se utilizaron medidas autorreportadas), Norem (2008a) pone en tela de juicio que esos factores se acrecentasen y disminuyesen, respectivamente, a lo largo de los tres cursos académicos analizados. Si se lograra corroborar, afirma esta investigadora, que los pesimistas defensivos se encontraban más estresados que los optimistas estratégicos desde un principio, cabría calificar el rendimiento medio de los pesimistas defensivos durante esos años como bastante bueno, teniendo en cuenta sus considerables niveles de ansiedad y estrés. Desde esta perspectiva, el alto estrés podría ser catalogado como una variable que elicitaría la necesidad de recurrir al pesimismo defensivo, y no como una desafortunada consecuencia de la estrategia.

estado de ánimo optimista, afecta negativamente al rendimiento de los pesimistas defensivos (e.g., Norem y Cantor, 1986b), y, en consecuencia, podría haber sido el cambio en la expectativa (alteración de la estrategia) lo que llevó a la disminución del rendimiento. De esta manera, conforme los pesimistas defensivos incrementan sus expectativas, a su vez incrementan la presión sobre sí mismos y, con ello, reducen su arsenal de técnicas de afrontamiento (Norem y Cantor, 1990a).

Otra razón que esgrimen Cantor y Norem (1989) a la hora de explicar el cambio en la suerte académica de los estudiantes pesimistas defensivos apuntaría a que *“las subidas y bajadas emocionales que caracterizan al pesimismo defensivo... pueden tener un precio muy alto en el rendimiento y el bienestar”* (p. 107). De hecho, como plantean las propias autoras en un trabajo posterior (Norem y Cantor, 1990a), en la medida en que su estrés va en aumento, la recompensa intrínseca que los pesimistas defensivos obtenían de sus tareas académicas puede verse abrumada por la ansiedad: *“la lucha continua para conseguir el control y manejo de la ansiedad puede empezar a diluir los beneficios del éxito y el placer intrínseco de las actividades por sí mismas”* (p. 202). En suma, de acuerdo con Cantor y Norem (1989), la estrategia de pesimismo defensivo podría suponer una desventaja a largo plazo, en tanto que ese *“arduo terreno emocional”* (p. 105) acarrearía una variedad de costes académicos y personales que supondrían un gravoso peaje para el bienestar de estas personas. En otras palabras, lo que a priori parece un mecanismo eficaz para controlar la ansiedad académica, a la larga puede derivar en una nueva retahíla de problemas psicosociales: *“irónicamente, el éxito inicial de la estrategia contribuye a ese declive”* (Norem y Cantor, 1990a, p. 202).

En este sentido, Norem (2001, 2003; Norem y Chang, 2000) afirma que esta estrategia “fracasa” en la medida en que no elimina los afectos negativos ni conduce irremisiblemente a que el pesimista defensivo se sienta bien. Tal es así que autores como Sanna (1998) hablan de consecuencias auto-perpetuadoras de la estrategia, en tanto que los pesimistas defensivos son muy dados a recordar su ansiedad antes de obtener un éxito, y esto probablemente tiña sus pensamientos prefactuales en relación a futuros empeños. Es más, las personas que recurren a esta estrategia tienden a rememorar su esfuerzo y, consecuentemente, a atribuir sus éxitos a dicho

factor. Esta atribución interna es, lógicamente, positiva, en la medida en que sugiere que el éxito se encuentra bajo control propio y, por tanto, se puede replicar. Pero también recalca la necesidad de trabajar duramente, lo cual, desde el punto de vista de las consecuencias afectivas, difiere significativamente respecto a cuando estimamos que el éxito está relativamente asegurado debido a nuestra capacidad.

Recordemos, por ejemplo, el estudio de Norem (1991) en el que se evidenciaba que los pesimistas defensivos acostumbran a recordar o interpretar el *feedback* positivo como menos positivo de lo que en realidad es y, sin embargo, se centran específicamente en el *feedback* negativo. Adoptando este patrón, es muy probable que un pesimista defensivo se mantenga ansioso, con bajas expectativas y cognitivamente absorto en los posibles resultados negativos la próxima vez que se encuentre en una situación similar. De igual modo, si los optimistas estratégicos le prestan escasa atención al *feedback* negativo y, en su lugar, se focalizan sobre el positivo o, simplemente, recuerdan con más exactitud este último, entonces la próxima ocasión en que se enfrenten a una situación parecida con toda probabilidad no se sentirán ansiosos o estresados.

A este respecto, diversos estudios, tanto de laboratorio (Norem y Cantor, 1986a, 1986b; Norem e Illingworth, 1993; Showers, 1992) como de campo (Cantor y Norem, 1989; Norem, 1987; Norem y Cantor, 1990b; Norem e Illingworth, 1993; Ntoumanis et al., 2010), revelan que la mayoría de pesimistas defensivos se reconocen menos satisfechos con su rendimiento pasado y actual e informan un mayor afecto negativo (e.g., preocupación, sentimientos de desesperanza, etc.) que los optimistas estratégicos. Por tanto, cabe la posibilidad de que los pesimistas defensivos se sientan más aliviados que satisfechos después de haber rendido bien (Norem, 2001; Thompson y le Fevre, 1999; para excepciones, véase Merz y Swimm, 2008): "*es posible que los pesimistas defensivos estén con la mirada puesta permanentemente en la siguiente tarea y sean incapaces de dormirse en los laureles (i.e., nunca están satisfechos)*" (Sanna, 1996, p. 1034).

Por ejemplo, Ntoumanis et al. (2010) han evidenciado recientemente que los estudiantes que utilizaban el pesimismo defensivo en clases de Educación Física apenas disfrutaban ni mostraban interés por participar en futuros

programas voluntarios relacionados con esta materia, aun incluso no habiendo obtenido un mal rendimiento. En otras palabras, aunque las expectativas defensivas pueden amortiguar el impacto del fracaso, el pesimismo defensivo podría también moderar el placer del éxito, desde el momento en que las personas que recurren a esta estrategia podrían rememorar las dificultades encontradas y el elevado esfuerzo realizado en aras de prepararse para prevenir el fracaso (Showers, 1992).

Para entender mejor esta idea, veamos la explicación que nos ofrecen Cantor y Norem (1989). Según estas investigadoras, los efectos negativos acumulados que emergen de la utilización prolongada de la estrategia pueden llegar a minar la motivación académica de los pesimistas defensivos, y hacer que estos se planteen si su forma de actuar vale realmente la pena, considerando la tensión y el estrés que ello implica. Su motivación intrínseca puede verse socavada ostensiblemente a medida que estas personas echen la mirada atrás sobre las situaciones del contexto académico en las que han rendido adecuadamente. Los éxitos obtenidos pueden llegar a ser puestos entre comillas, si llevan aparejados un sentimiento de "sobrededicación". Esto es, para un pesimista defensivo, como para cualquier persona, puede resultar enormemente desalentador creer que se ha trabajado más de lo necesario, incluso aunque las cosas hayan salido finalmente bien. En consecuencia, en aquellas situaciones en las que la ansiedad es, ante todo, fruto de un pesimismo no justificado (considerando, por ejemplo, el rendimiento previo), el tiempo y esfuerzo invertidos en planificar cómo evitar resultados negativos altamente improbables ciertamente son, en términos psicológicos, más costosos que beneficiosos: *"la dedicación, reflexión y diligencia, que anteriormente habían operado en su favor [en favor de los pesimistas defensivos], podrían tener consecuencias no previstas (...) para su bienestar emocional"* (Norem y Cantor, 1990a, p. 203).

A. J. Martin (1998) cree que el componente de expectativa de la estrategia de pesimismo defensivo puede llegar a ser más relevante que el de reflexión. Por consiguiente, podría ocurrir que, a más largo plazo, los pesimistas defensivos sucumban a sus expectativas negativas y que estas se hagan más sobresalientes que su reflexión. De hecho, ya hemos mencionado trabajos como el de Goodhart (1986) o el de Sherman et al. (1981), los cuales han demostrado que las expectativas negativas sobre un evento impactan

negativamente en los resultados, mientras que pensar simplemente en los resultados negativos puede ser adaptativo. Como señala Covington (1992), *“los estudiantes solamente hacen tanto como ellos esperan de sí mismos”* (p. 90), por lo que sus expectativas negativas a la larga se tornan perjudiciales para el funcionamiento adaptativo.

Los efectos del pesimismo defensivo podrían ser en parte una consecuencia de la inclinación de los estudiantes a la autoverificación (A. J. Martin, 1998). De acuerdo con Swann (1987, véase también Swann y Read, 1981), los sujetos prefieren observaciones autoconfirmatorias y *“pensar y comportarse de un modo que promueva la supervivencia de su autoconcepto”* (p.1039). En gran medida esto es debido a que: (a) ven esa información como un diagnóstico (M. L. Snyder y Swann, 1978); (b) un autoconcepto estable les ayuda a organizar la experiencia; y (c) se resisten a cambiar su autoconcepto, algo que les habría aventurado a un nuevo territorio o a implicarse en tareas potencialmente amenazantes, en las que el riesgo de fracaso es alto. Es importante recalcar que las personas con una visión negativa de sí mismas están también dispuestas a preferir y buscar observaciones negativas con la finalidad de confirmar esa opinión negativa autorreferida (Swann, Pellham y Krull, 1989). Es probable que a largo plazo los pesimistas defensivos se comporten de formas que verifiquen su autovisión pesimista. Según Swann (1987, p. 1039), *“aunque sin duda hay consecuencias dolorosas asociadas a la verificación de los autoconceptos negativos... fracasar al cotejarlos podría tener aún consecuencias más dolorosas”* (véase también Swann, Stein-Seroussi y Giesler, 1992).

De acuerdo con Norem (2008a), probablemente si nos pusiéramos a hacer un simple recuento de los resultados hallados en investigaciones pasadas, los optimistas estratégicos “vencerían” a los pesimistas defensivos. Sin embargo, esta autora considera que antes de otorgarles la medalla del triunfo a los optimistas estratégicos por la eficacia de su estrategia, habría que contemplar otros aspectos. Imaginémonos, tal y como nos proponen Norem y Andreas Burdzovic (2007), una carrera con tres corredores. El corredor A cruza la línea de meta en primer lugar, seguido muy de cerca por el corredor B. El corredor C finaliza último, bastante distanciado de los anteriores. Cualquiera que desee prepararse para ser un buen atleta se fijaría sin dudarle en el corredor A. Esto es, *grosso modo*, lo que hace la Psicología positiva:

estudiar al "ganador", aquel que sale vencedor de la comparación interindividual, realizada en función de parámetros absolutos de rendimiento en un ámbito determinado. Sin embargo, este tipo de comparaciones, por lo común, resulta denodadamente injusta e imprecisa, por cuanto ignora que en la vida real existen múltiples circunstancias y avatares, tanto inter como intrapsicológicos, que hacen que cada individuo deba afrontar su propia carrera, o la misma que otros, pero por diferentes caminos. Volviendo al símil atlético, nadie otorgaría ningún mérito a la victoria del corredor A si supiésemos que compite por la calle interior de la pista sin ningún obstáculo, mientras el corredor B lo hace en paralelo por la calle más exterior y sorteando una pléyade de vallas. Al fin y al cabo, es como si no realizasen la misma carrera.

¿Es esto lo que ocurre con los pesimistas defensivos? Dicho de otro modo, ¿los sujetos que usan el pesimismo defensivo están disputando la misma carrera que aquellos que usan el optimismo estratégico? De acuerdo con Norem (2008a), la respuesta es obvia: "no", dado que ambos grupos inician la carrera desde posiciones diferentes y se enfrentan a obstáculos distintos. Los pesimistas defensivos empiezan con la tarea de controlar su ansiedad, algo que no representa un problema para los optimistas estratégicos. En sentido figurado, es como si los optimistas estratégicos fuesen como ese corredor A del que hablábamos antes, transitando por la calle interior de una pista de atletismo sin obstáculo alguno, mientras los pesimistas defensivos se asemejarían al corredor B, compitiendo por la calle de fuera y superando cuanta vaya se cruza en su camino. Lógicamente, si obviamos este detalle y nos dejamos llevar por el resultado final (buen rendimiento, bienestar físico y psicológico), los optimistas estratégicos son claros vencedores. Pero si tenemos en cuenta que los pesimistas defensivos recorren un camino mucho más duro y, pese a ello, llegan a la meta prácticamente al mismo tiempo que los optimistas estratégicos, muy probablemente nuestra percepción del auténtico ganador cambie o, cuanto menos, no será tan evidente.

En el libro *"El poder positivo del pensamiento negativo"*, Norem (2002b) relata: *"en cierta ocasión, en una entrevista, me preguntaron si pensaba que la sociedad trataba a los pesimistas defensivos como a los zurdos en el pasado, y es una excelente analogía en muchos aspectos. Al igual que en el uso de las*

manos en el pasado, el pesimismo y el optimismo, ahora e históricamente, han tenido connotaciones morales. El pesimismo es siniestro ante la diáfana simplicidad del optimismo, indica sospecha, falta de fe. Presunciones equivocadas sobre el uso de las manos empujaron a maestros y padres a lo largo de generaciones a forzar a los niños zurdos a utilizar la mano derecha. Ahora la cosa ha cambiado. Las personas zurdas tal vez tengan aún dificultades en un mundo pensado para diestros, pero sabemos que forzarles a cambiar ni funciona ni es necesario porque pueden hacerlo todo tan bien como los diestros, aunque sean distintos. La aceptación de los zurdos no implica rechazar o denigrar a los diestros, aunque queden al descubierto algunas de nuestras concepciones erróneas. Del mismo modo, defender el pensamiento negativo en algunas circunstancias no tiene nada que ver con criticar el pensamiento positivo. Los pesimistas defensivos actúan de una forma distinta y, aunque a veces les cueste un mayor esfuerzo, son perfectamente capaces de conseguir lo que se han propuesto. No necesitan curarse de su pesimismo defensivo. Es más, su pesimismo defensivo es el remedio para la ansiedad que padecen” (p. 202).

Esto sugiere que la comparación entre pesimistas defensivos y optimistas estratégicos no siempre es la más relevante en términos informativos, debido a que no toma en consideración el contexto intrapsicológico de las expectativas (Norem y Chang, 2000). Por ello, a la hora de comparar ambas estrategias, debemos tener presente el contexto en el que se utilizan cada una de ellas y la flexibilidad con la que se emplean. En concreto, Norem (2002b; véase también Cantor et al., 1987; Norem, 2001; Norem y Cantor, 1990a; Norem e Illingworth, 1993) apunta que *“la efectividad de una estrategia debe evaluarse en función de las metas y problemas de los que la usan. El uso de una estrategia en el mundo real no está determinado aleatoriamente, el pesimismo defensivo es usado por aquellos que están ansiosos... [por lo tanto] se debe considerar cómo le puede ir a un pesimista defensivo ansioso sin su estrategia” (p. 93).*

Efectivamente, el pesimismo defensivo parece una estrategia excelente para las personas ansiosas precisamente porque responde a su realidad psicológica: la necesidad de controlar su ansiedad, la cual difícilmente se disipará mediante la simple expresión de sus deseos. En otras palabras, no podríamos calibrar en su totalidad el significado y las consecuencias

asociadas a esta estrategia sin considerar el problema que para una persona supone la ansiedad a la hora de perseguir sus metas de logro (Norem y Andreas Burdzovic, 2007; Norem y Chang, 2000).

Así pues, aunque la comparación pesimismo defensivo *vs.* optimismo estratégico es a todas luces interesante, no debemos perder de vista el peaje que pagan los pesimistas defensivos sin su estrategia. Tanto es así que, sin ella, esto es, si simplemente tratan de ignorar su ansiedad en lugar de controlarla, los pesimistas defensivos correrían un alto riesgo de fracaso. Más gráficamente, imaginémonos al corredor B al que aludíamos anteriormente. Si empieza a correr como si las vallas que tiene ante sí no estuviesen ahí, evidentemente el fracaso estaría garantizado (Norem y Andreas Burdzovic, 2007). Precisamente, la efectividad evidenciada por el pesimismo defensivo a la hora de manejar la ansiedad sugiere que esta estrategia no constituye un simple epifenómeno (Norem e Illingworth, 1993).

Es más, como subraya Norem (2003), si bien hay personas a las que enseñarles a ser optimistas en ciertos momentos (o en muchos, incluso) puede resultar adaptativo, para otras muchas el pesimismo defensivo puede constituir una estrategia más apropiada. En concreto, cuando la probabilidad de que las cosas vengán mal dadas es relativamente alta, parece razonable moderar esa tendencia que nos impulsa a mantener una visión optimista a ultranza de la vida en pro de buscar un mayor equilibrio optimismo-pesimismo (Norem y Chang, 2000; véase también E. C. Chang, 1999; Tennen y Affleck, 1987).

Ciertamente, apunta Norem (2003), pocas personas pueden albergar la esperanza de lograr que la ansiedad y otras emociones negativas no formen parte de sus vidas en algún momento. En consecuencia, todos necesitamos desarrollar mecanismos que nos permitan tolerar el afecto negativo y, de esta manera, romper su vínculo con la falta de motivación. Muchas minorías sociales, por ejemplo, conviven a diario con situaciones en las que la ansiedad y el pesimismo son producto de una valoración realista de su falta de control. Así, es difícil que las personas que habitan en vecindarios en los que la policía utiliza el perfil racial como argumento para realizar persecuciones se beneficien de asunciones optimistas del tipo *"a mí no me va a pasar"* o *"todo va a salir bien"* (p. 99). A estas personas se les puede enseñar a utilizar el

pesimismo defensivo con el fin de que aprendan a prepararse mentalmente para lo peor. Esta estrategia les permitiría abandonar rumiaciones pesimistas de carácter abstracto del estilo *"estamos perdidos"* (p. 100) para enrolarse en escenarios pesimistas más específicos que les conduzcan a un plan de acción bien establecido (*"estamos perdidos porque la policía nos discrimina. ¿Qué podríamos hacer?"*): *"en este contexto, el pesimismo defensivo es una estrategia que se adapta a la realidad de que existen muchísimas cosas en este enorme mundo que no podemos controlar, pero en el que sí podemos controlar nuestra propia conducta"* (Norem, 2003, p. 99).

De hecho, el contexto cultural puede influir en gran medida en la importancia concedida a motivaciones universales tales como la automejora, y por lo tanto, alterar el equilibrio de los costes y beneficios de las diferentes estrategias (Norem, 2008a). Algunas investigaciones apuntan que las culturas occidentales tienden al auto-enaltecimiento, mientras las asiáticas son más proclives a la autocrítica (para una revisión, véase W. C. Chang y Sivam, 2004; Norem y Chang, 2000). De acuerdo con ello, se ha sugerido que el optimismo estratégico es congruente con los valores occidentales y el pesimismo defensivo, con los asiáticos (Norem y Chang, 2000). Algunas investigaciones sostienen que entre los japoneses, por ejemplo, prima más la autocrítica que la automejora y, por ende, el pesimismo defensivo sobre el optimismo estratégico. En cambio, entre los canadienses y estadounidenses es más frecuente el patrón contrario (Heine, Takata y Lehman, 2000). Al fin y al cabo, expresiones como *"huelga a la japonesa"* o *"América, tierra de las oportunidades"* no harían sino ejemplificar fielmente la realidad de ambas culturas.

Así, en un contexto cultural que desapruéba la autopromoción, las estrategias designadas a promover la automejora y la autopresentación positiva pueden provocar reacciones negativas en los demás, igual que ocurre con el pesimismo defensivo en los Estados Unidos (Norem, 2008a): *"algunas situaciones o contextos particulares pueden exacerbar o minimizar las consecuencias específicas de nuestras estrategias. El fuerte valor que se le concede en Estados Unidos al individualismo contribuye a nuestro énfasis en la autoestima como valor individual de máxima importancia, así como a la propaganda y el ensalzamiento de uno mismo. El valor cultural atribuido al optimismo y a la seguridad puede que, en Estados Unidos, compense el coste*

social que acarrear tales tendencias, así como el rechazo que despierta el pesimismo puede que incremente el coste de este" (Norem, 2002b, p. 178).

Para E. C. Chang (1996), la humildad de los asiáticos y asiático-americanos les lleva a considerar el pesimismo defensivo como una estrategia especialmente apropiada. Este investigador encontró que, entre los asiático-americanos, las expectativas negativas correlacionan de forma directa con el afrontamiento activo de los problemas. *"La confianza en uno mismo y la propaganda de nuestras cualidades son menos valoradas (e incluso pueden ser mal vistas) en muchas culturas asiáticas. Compare, por ejemplo, las expresiones <quien no llora no mama> y <el clavo que sobresale es el que lleva el martillazo>. Las diferencias en el énfasis cultural (o lo que se ha dado en llamar, acertadamente, sensibilidad cultural) sugieren el potencial para el choque intercultural de estrategias. Imagínense al prototipo de norteamericano fanfarrón y optimista estratégico clásico intentando trabajar junto al prototipo de asiático pesimista defensivo y discreto. El norteamericano optimista se frustrará de entrada cuando su efusivo saludo no sea correspondido con el mismo entusiasmo, cuando sus llamadas no se traduzcan inmediatamente en acciones concretas y cuando la propaganda de sus méritos no dé pie a una competición amistosa y provechosa con su colega. Puede que llegue a pensar que su nuevo compañero de trabajo, que ya se ha mostrado autocrítico, esté al borde de una depresión. Puede que el pesimista asiático, por su parte, se ofenda con la insistencia del norteamericano en señalar sus méritos personales en un trabajo de equipo, que le agoten las constantes llamadas a que alegre la cara o que sospeche o esté confundido por el exceso de confianza ante una tarea en la que no han empezado a trabajar y que, por tanto, está muy lejos de estar terminada. En el mejor de los casos, cada uno se sentirá confundido con la estrategia del otro e incluso considerará a su compañero como un inútil o un obstruccionista (Norem, 2002b, pp.178-179).*

Otros trabajos recientes subrayan también la eficacia del pesimismo defensivo entre los afroamericanos. S. P. Perry y colaboradores (S. P. Perry, 2007; S. P. Perry y Skitka, 2009), por ejemplo, observaron que las mujeres afroamericanas que recurrían a esta estrategia mostraban un mejor rendimiento en un test de matemáticas bajo la situación de amenaza del estereotipo (condición bajo la cual los miembros de un grupo negativamente estereotipado temen confirmar ese estereotipo, lo que paradójicamente

propicia que finalmente se cumpla) que aquellas afroamericanas que no utilizaban el pesimismo defensivo. Estas últimas evidenciaban los efectos típicos de la amenaza del estereotipo, de tal manera que rendían peor bajo esta condición.

Asimismo, un macroestudio efectuado por Brower y Ketterhagen (2004), en el que se analizaba la capacidad de retentiva en estudiantes afroamericanos, demostró que el pesimismo defensivo era más común entre los afroamericanos que estudiaban en instituciones con predominio de estudiantes de raza blanca que en centros históricamente copados por estudiantes de raza negra. Además, los afroamericanos pesimistas defensivos mostraron una capacidad retentiva significativamente más alta (y comparable a la de los estudiantes de raza blanca que asistían a los centros con predominio de este tipo de estudiantes) que los que no empleaban esta estrategia. Norem (2009) sostiene que los afroamericanos que estudian en centros con predominio de estudiantes de raza blanca están sometidos a la amenaza permanente del estereotipo, por lo que no se pueden permitir el lujo de fallar o de centrarse en reducir el afecto negativo y, en consecuencia, el pesimismo defensivo podría constituir la mejor estrategia para defenderse. Por el contrario, el énfasis de los estadounidenses de raza blanca en los resultados individuales, el afecto positivo y la autoevaluación propicia que se subestimen los costes de estrategias más optimistas (Norem, 2008a).

En su tesis doctoral, A. J. Martin (1998) trató de examinar en qué medida los estudiantes universitarios creían que sus antecedentes culturales influían en la forma en la que llevaban a cabo sus estudios. Theresa, [con altas expectativas defensivas], de Europa del Este: *“(...) considera que su origen cultural ha influido en su tendencia a tener expectativas negativas poco realistas. Ella ha observado que mantener y comunicar esas expectativas es una forma de regular las grandes expectativas que su familia (especialmente su padre) tiene depositadas en ella. La razón de sus altas expectativas, según Theresa, se basa en el orgullo familiar y cultural y el temor a lo que pensarán otros miembros de su grupo étnico si no rinde satisfactoriamente: <él [su padre] quiere que yo lo haga lo mejor que pueda, pero lo mejor no es suficientemente bueno... algo de lo que dice papá, -espero más de mi hija, esperamos que no nos avergüences a nosotros o a la comunidad-. Es una lástima que yo no pueda ser doctor. Que era su objetivo [para mí]. Ser médico. Tengo todo esto sobre mis*

hombros>. De hecho, cuando ella lo hace bien, su padre no la elogia: <en la universidad, la gente me está diciendo, -lo estás haciendo bien-, entonces me voy a casa y mi papá dice, -yo no voy a alabarte porque se te va a subir a la cabeza-. Así que estoy un poco entre dos mundos. No sé a quién creer>. Para minimizar el impacto de las altas expectativas de su familia sobre ella, no les dice cuándo tiene un examen: <porque todo el mundo me presionaría... En el segundo semestre tuve dos exámenes y los aprobé porque no se lo dije [a sus padres]. En el último semestre lo mismo, aprobé todo porque no tenía esa presión sobre mí. No me malinterpreten, odio mentir... Tengo que ir a confesarme todas las semanas y decir: -mentí, mentí-. Ellie [con bajas expectativas defensivas], del Sur de Europa: “ha descubierto que su origen familiar y cultural ha inculcado en ella el valor de la educación que recibe en Australia: <...Cuando fui al extranjero el año pasado [a la tierra natal de sus padres] observé que ellos valoran su educación, mientras que nosotros lo damos por sentado... Creo que en Australia es bueno que tengamos la oportunidad, eso es genial. Pero demasiada oportunidad a veces se nos puede subir a la cabeza y uno se olvida de luchar>. Ahora, en el segundo año, Ellie ha encontrado que los valores de sus padres han influido en su capacidad para calmarse con respecto al año anterior en el que ella no se aplicó en sus estudios. Según Ellie, <su valor [el de sus padres] sobre la educación se ha hecho patente este año>” (pp. 296-297).

Más allá de los contextos de logro, algunos estudios ensalzan los beneficios que puede reportar el pesimismo defensivo en ámbitos como el de la salud. Por ejemplo, Kiehl (1995) encontró que los pesimistas defensivos veían las conductas de riesgo de contraer VIH (virus de la inmunodeficiencia humana) como más peligrosas que los optimistas estratégicos. Asimismo, Norem y Crandall (1991) evidenciaron que los pesimistas defensivos estaban más interesados que los optimistas estratégicos en recibir información sobre una enfermedad ficticia que podrían contraer, así como en adoptar comportamientos preventivos. Este patrón comportamental saludable de carácter proactivo se mantenía incluso después de que los pesimistas defensivos fueran inducidos experimentalmente a un estado afectivo más positivo (véase también Norem e Illingworth, 1991). W. C. Chang y Sivam (2004) descubrieron que los pesimistas defensivos no solo se preocupaban más que los optimistas estratégicos por un síndrome respiratorio agudo severo durante un brote, sino que también participaban activamente en más

esfuerzos de prevención de los que recomendaban las autoridades de salud pública. De acuerdo con los resultados de este trabajo, el pesimismo defensivo influía directamente sobre el miedo a contraer dicho síndrome, y este temor estaba directamente relacionado con la adopción de comportamientos enfocados a la prevención de problemas de salud.

Durante los momentos más álgidos de la epidemia del SIDA (síndrome de la inmunodeficiencia adquirida) entre hombres homosexuales en Estados Unidos, la *Gay Men's Health Cooperative* halló resultados similares entre los hombres homosexuales jóvenes; aquellos resultados se distribuyeron entre las partes interesadas, pero no han sido publicados (citado en Norem, 2008a).

Para Norem (2008a) en situaciones como estas, en donde los posibles resultados negativos son relativamente probables y/o serios, el pesimismo defensivo puede constituir una estrategia particularmente adaptativa. En efecto, anticipando todos los posibles resultados negativos aumentan las probabilidades de que la persona se afane por prevenir las consecuencias que se derivarían de las conductas de riesgo (Spencer y Norem, 1996). De acuerdo con ello, parece razonable caracterizar a los pesimistas defensivos como personas con aversión al riesgo (Norem, 2001), lo que les haría menos vulnerables a caer en autoengaños perjudiciales del tipo "*la probabilidad de que yo contraiga un síndrome respiratorio agudo es muy baja*" y, en consecuencia, les predispondría a adoptar comportamientos encaminados a prevenir cualquier problema de salud (W. C. Chang y Sivam, 2004). Los optimistas estratégicos, por el contrario, suelen vislumbrar el futuro de un color más "*rosado*", lo que puede llevarles a desdeñar la posibilidad de adoptar conductas preventivas o de tomar las precauciones necesarias (Tennen y Affleck, 1987). Ahora bien, la adopción de comportamientos preventivos también puede tener costes importantes. W. C. Chang y Sivam (2004), por ejemplo, observaron que los sujetos con niveles más elevados de pesimismo defensivo mostraban una mayor propensión a padecer ansiedad, depresión y afectos negativos en respuesta a la posibilidad de padecer el síndrome respiratorio agudo.

De acuerdo con Spencer y Norem (1996), en principio, los ambientes excepcionalmente ruidosos o distractores, o las personas que están continuamente exhortando el "*no te preocupes*" o el "*mira el lado bueno de las*

cosas" pueden resultar especialmente problemáticas para los pesimistas defensivos. Tampoco parece resultar una estrategia especialmente adaptativa en situaciones en las que no es posible desarrollar una planificación detallada. Por ejemplo, en el transcurso de una conversación con otra persona, solemos tener pocas opciones de detenernos a analizar y reflexionar sobre todas las posibles consecuencias que entrañará la siguiente frase que vayamos pronunciar. Las situaciones que no requieren reflexionar en demasía son precisamente las que mejor se adaptan a la estrategia de optimismo estratégico. Sin embargo, los optimistas estratégicos pueden encontrar poco adaptativo su mecanismo habitual de actuación cuando se enfrenten a tareas que exigen un exhaustivo proceso de localización y resolución de problemas, en situaciones en las que es preciso prestar mucha atención a los errores como medio para aprender, o cuando exista un serio riesgo de consecuencias negativas o de mostrarse sobreconfiado (Norem, 1989). En definitiva, a tenor de las evidencias aportadas, coincidimos con Norem e Illingworth (1993) en que hay situaciones vitales (y contextos culturales y raciales) para las cuales el pesimismo defensivo resulta inapropiado y otras en las que lo es el optimismo.

Norem y Cantor (1986a; véase también Norem, 1987, 1989), en un estudio sobre la especificidad de dominio del pesimismo defensivo, indicaron que los sujetos que recurren al pesimismo defensivo en contextos sociales no tienen por qué usarlo necesariamente en dominios académicos. De acuerdo con estas autoras, el pesimismo defensivo no constituye un rasgo de la personalidad y, consecuentemente, no es trans-situacionalmente estable, sino más bien una herramienta que puede "encenderse y apagarse" en función de las necesidades o de la situación. Recuérdese el trabajo de Cantor et al. (1987), cuyos resultados evidenciaban que los pesimistas defensivos en el ámbito académico no extrapolaban su pesimismo al contexto social, sino que mostraban una percepción de control y unas expectativas tan elevadas como los optimistas. Además, su autoconcepto académico era más bajo que el de los optimistas, pero no así su autoconcepto social. En la misma línea, Norem e Illingworth (1989) observaron que los pesimistas defensivos en el terreno social ni mostraban bajas expectativas ni evaluaban negativamente el plano académico. En coherencia con ello, su autoconcepto social era inferior al de los optimistas sociales, pero en lo que respecta al autoconcepto académico no existían diferencias significativas.

Desde un planteamiento similar, Norem (1989) considera que el pesimismo defensivo puede resultar especialmente adaptativo en contextos de logro tales como el académico o el deportivo, en los que la ansiedad, el esfuerzo y los resultados son sistemáticamente relacionados, y en los que estos últimos pueden ser evaluados objetivamente. Sin ir más lejos, en el ámbito del deporte escuchamos con frecuencia a entrenadores, deportistas y reporteros achacar un mal resultado a la falta de preparación psicológica o de mentalización de los deportistas, cuando no a su elevada ansiedad. Adoptar la estrategia de pesimismo defensivo, por tanto, podría constituir una medida eficaz para aplacar este problema: “*acudí [a los Juegos Olímpicos] con expectativas tan bajas porque no quería decepcionarme a mí misma*” (Dan Jansen, medalla de oro en los Juegos Olímpicos de invierno en la modalidad de patinaje de velocidad) (Wolff, 1994).

Norem (1989) argumenta de la siguiente manera las razones por las que considera que el pesimismo defensivo puede resultar más efectivo en planos como el académico que en el ámbito social. En primer lugar, en el contexto académico son frecuentes las evaluaciones externas y explícitas sobre nuestro rendimiento. Esto facilita la comparación con nuestro rendimiento pasado, así como con el rendimiento de otros estudiantes. En el dominio social, sin embargo, rara vez disponemos de este tipo de *feedback*. En la medida en que el pesimista defensivo necesita la comparación entre sus bajas expectativas y su rendimiento real, esta estrategia “patina” un tanto en este ámbito. En segundo lugar, en el contexto académico la correlación entre la cantidad de tiempo y el esfuerzo invertidos en la preparación de una tarea y el rendimiento usualmente es alta y positiva. Por lo general, a mayor esfuerzo, mejores calificaciones. En el dominio social es más difícil que se produzca esta relación de contingencia. De hecho, no es difícil encontrar algún ejemplo de situación en la que un elevado esfuerzo deriva en un sonoro fracaso social. Así, un adolescente puede llevar horas ensayando para pedirle una cita a una chica y, en el momento de hacerlo, lo único que acierta a verbalizar es un batiburrillo de palabras sin ton ni son o, a lo peor, le salen “gallos”.

O imaginémonos, tal y como nos sugiere Hardy (2011), a Debbie, una pesimista defensiva que se está preparando para su primera cita con un chico. Como pesimista defensiva que es, trata de recrear mentalmente su encuentro analizando todo lo que podría salir mal en él. Por ejemplo, los clásicos

silencios que a todos nos incomodan. Para evitarlos, Debbie piensa en posibles preguntas que realizarle a su pareja o en alguna historia divertida que contar. Sin embargo, este considerable esfuerzo no le garantiza que la cita vaya a salir bien. Por ejemplo, existe el riesgo de que sea vista como una persona poco sociable, en la medida en que se aferra a un “guión” preestablecido, incapaz de dejarse llevar por la corriente durante su interacción. En otras palabras, en el ámbito social la planificación, la reflexión y el esfuerzo en no pocas veces incrementan el riesgo de desarrollar interacciones torpes, forzadas o decepcionantes.

Es poco probable que un optimista estratégico experimente este tipo de problemas. Si, en el caso anterior, en vez de Debbie tenemos a Stacie, optimista estratégica, casi con toda seguridad el desenlace de la cita sería muy distinto. Stacie no dedicaría ni un segundo a pensar en cómo irá todo, pues da por hecho que el encuentro transcurrirá adecuadamente. En consecuencia, lo más plausible es que esta chica se comporte durante la cita con la misma naturalidad que si fuese a cenar con sus amigos (Hardy, 2011). De hecho, en el terreno de las relaciones sociales, habida cuenta de su autoconfianza, su extraversión, así como de su propensión a mantener un ánimo positivo, otras personas pueden preferir la interacción con los optimistas estratégicos por encima de los pesimistas defensivos (Norem y Self, 1995). A su vez, como hemos visto, el pesimismo defensivo conlleva una serie de implicaciones emocionales a largo plazo que resquebrajan el interés del pesimista defensivo por la vida social (Cantor y Norem, 1989, véase también Norem y Cantor, 1990a). Sin embargo, Norem (2005) apunta que pesimistas defensivos y optimistas estratégicos son igualmente capaces de establecer relaciones satisfactorias, tanto de amistad como de pareja, y normalmente más satisfactorias que las que mantienen otro tipo de personas que también padecen ansiedad.

En este sentido, como plantea Norem (1987), existen serios indicios que nos llevan a estimar que la red social de los individuos optimistas es, por lo común, más amplia, pero también menos profunda que la de los pesimistas: *“(…) los pesimistas defensivos tienen un número moderado de amistades, pero estas son más próximas e íntimas. La razón quizás radique en que, cuando conocemos de cerca a los pesimistas defensivos, nos hacemos cómplices de su ansiedad en el momento de ver su estrategia en acción. Saber*

lo que pasa en el interior de una persona enriquece y refuerza nuestra relación con ellos. Para los que no se echan para atrás ante la negatividad de los pesimistas defensivos, ser invitado a compartir sus desvelos puede llevarlos a una relación de carácter más íntimo. Los optimistas estratégicos en general tienen un gran número de amistades, que consideran más circunstanciales y superficiales. Si tenemos en cuenta que los optimistas estratégicos suelen despertar reacciones positivas en los demás a primera vista, puede que tengan interacciones positivas incluso con la gente que no conocen muy bien. El tono positivo con el que generalmente se relacionan con los demás puede llevarles incluso a calificar a los miembros más periféricos de su círculo social como amigos más que como simples <conocidos>, tal como los calificarían otros (Norem, 2002b, p. 163).

Zuzul (2008b), sin embargo, discrepa de este planteamiento. De acuerdo con esta investigadora, el pesimismo defensivo no resulta adaptativo, ni a la hora de mantener una relación de pareja, ni a la hora de superar una ruptura amorosa. En concreto, observó que los pesimistas defensivos estaban menos satisfechos con sus parejas y experimentaban mayores índices de ruptura amorosa que los optimistas estratégicos. Además, el pesimismo defensivo ralentizaba el proceso de recuperación tras la ruptura lo que, en conjunto, les llevaba a experimentar una menor satisfacción con la vida que los optimistas.

Entre las razones esgrimidas para explicar su mayor insatisfacción con las relaciones de pareja, Zuzul sostiene que el hecho de que los pesimistas defensivos estén tratando permanentemente de prepararse ante la posibilidad de que sus relaciones acaben mal les conduce a devaluar a sus parejas y, por ende, a experimentar una considerable y progresiva insatisfacción con las relaciones sentimentales que mantienen con ellas. Esto permitiría entender por qué, a diferencia los optimistas estratégicos, los pesimistas defensivos que participaron en el estudio tendían a creer que serían más felices sin sus parejas.

En lo que respecta al proceso de recuperación post-ruptura, la autora argumenta que los pesimistas defensivos tardan más tiempo en recobrase de un fracaso amoroso debido a su forma de procesar y valorar la ruptura. Así, mientras los optimistas estratégicos se implican en pensamientos

contrafácticos a la baja del tipo *"bueno, por lo menos la ruptura se produce ahora, más adelante hubiera sido peor, porque me hubiese unido realmente a él"* (p. 181), que les permiten reparar su autoestima con más celeridad, y conciben la ruptura como algo anómalo y aislado que puede superarse, los pesimistas defensivos la evalúan como una confirmación de sus expectativas iniciales en torno a las relaciones. En otras palabras, se sienten como si estuviesen obligados a fracasar en las relaciones, lo que les impulsa a desarrollar atribuciones internas, estables y globales respecto a las mismas. Es más, si bien su decepción inicial es menor que la de los optimistas, el desencanto y la percepción negativa de las relaciones de pareja se incrementa con el tiempo, en inversa proporción a lo que ocurre con los individuos que utilizan el optimismo estratégico. En opinión de Zuzul, esta sempiterna expectativa negativa en torno a las relaciones hace de los pesimistas defensivos personas más vulnerables a experimentar importantes consecuencias emocionales a largo plazo que les conducen a sentirse menos satisfechos con sus vidas en general.

Norem (2002b) señala que puede ocurrir que la gente interprete la negatividad de los pesimistas defensivos como una consecuencia de su estrategia e intente alentarles. Un impulso que, además de resultar agotador, puede interferir con el uso de su propia estrategia e, incluso, perjudicar las relaciones sociales de los pesimistas defensivos, principalmente cuando estas son puntuales o superficiales (Norem, 2008b). En otro trabajo, la propia Norem (2001) encontró que las mujeres que utilizaban el pesimismo defensivo enumeraban con mayor frecuencia que las optimistas estratégicas las palabras *"aburrida"* e *"irritante"* como características de sus *possible selves* temidos, lo que sugiere que los propios pesimistas defensivos podrían ser conscientes de los efectos que su estrategia podría producir en otras personas. Además, parece que los pesimistas defensivos son bastante dependientes de su grupo de amigos más próximos, quienes, dada la continua preocupación y ansiedad que padecen los pesimistas, pueden llegar a calificar como difícil su relación con ellos. A. J. Martin (1998), por ejemplo, expone el rechazo social que le acarrea a una estudiante la continua utilización de expectativas defensivas respecto a su rendimiento futuro: *"todo el mundo sabe que no vas a hacerlo mal y suelen enfadarse contigo si lo dices [que vas a hacerlo mal]"* (p. 244). O el que padecía otra estudiante, que reconocía que sus amigos ya se

sabían su “truco”, de tal forma que cuando les decía que no iba a rendir bien, estos despachaban su comentario alegremente diciéndole que solo trata de llamar su atención. Como consecuencia de todo ello, la red de apoyo social de los pesimistas defensivos puede terminar por marchitarse (Norem y Cantor, 1990a).

Tal es el rechazo social que los pesimistas defensivos pueden llegar a padecer a consecuencia de la negatividad que comporta esta estrategia que Norem (2009) sitúa esta animadversión entre los costes más importantes del pesimismo defensivo: *“y lo más peligroso de todo puede ser la creencia de que la negatividad de los pesimistas defensivos está determinada por su incompetencia y que, por tanto, no están a la altura del reto que tienen ante sí... Si los pesimistas defensivos no son sensibles a los efectos que su negatividad puede tener en los demás, pueden acabar materializando sus temores en el terreno interpersonal. Sus jefes quizás no aprecien sus cualidades porque su tendencia a subrayar lo negativo les deja en un discreto segundo plano, y puede que los subordinados les rehúyan hartos de ser el objeto de sus críticas constantes”* (Norem, 2002b, p. 184).

Por todo ello, Norem (2002b) recomienda a los sujetos pesimistas defensivos que no practiquen su estrategia en público: *“el principal objetivo de la estrategia es mantener bajo control sentimientos íntimos, y no hay razón para no poderlo llevar a cabo puertas adentro. El mayor riesgo que entraña mantener en el ámbito privado su estrategia es que los otros no conozcan su <auténtico yo>, pero eso no debe preocuparle, porque raramente podrá mantener la farsa mucho tiempo en su círculo íntimo de amistades. Y como la intimidad nos conduce a un mayor conocimiento del otro y a valorar a la persona en su conjunto, el riesgo de que sea juzgado exclusivamente por la manifestación de su pesimismo defensivo es mínimo”* (p. 185).

De todas formas, la estrategia puede llegar a ser exageradamente habitual, hasta el punto de extenderse a todos los ámbitos importantes de la vida del individuo. En esas condiciones, el peso de todo ese negativismo puede resultar abrumador: *“los pesimistas defensivos corren el riesgo de querer aplicar su estrategia en situaciones que no la requieren en absoluto. El pesimismo defensivo requiere mucha energía y puede exacerbar la ansiedad temporalmente aunque nos sirva para controlarla. Si lo utilizamos de una*

manera tan automática o constante que pensamos en todos los posibles desastres que pueden acarrear hacer la colada o escribir una nota interna de tres líneas en la oficina, seguramente debemos replantearnos el uso de nuestra estrategia e intentar aplicarla con moderación" (Norem, 2002b, p. 185). En este sentido, resulta muy concluyente la investigación longitudinal con los estudiantes miembros de honor de la Universidad de Michigan, a la que ya hemos aludido. En dicho estudio, los pesimistas defensivos, tanto en el ámbito académico como en el plano social, eran, precisamente, los que exhibían la sintomatología física y psicológica más grave (estrés, insatisfacción con la vida, etc.). En cambio, aquellos que eran pesimistas defensivos únicamente en el dominio académico parecían encontrarse algo mejor que quienes sobregeneralizaban la estrategia a todas las facetas de su vida.

Cuando este es el caso, es decir, cuando el pesimismo defensivo se aplica de forma extensiva y generalizada a todos los órdenes de la vida de un individuo, en opinión de E. Fernández y Bermúdez (1999) podríamos estar hablando de esta estrategia, no tanto en términos de especificidad de dominios, sino más bien como una disposición de la personalidad. Una disposición, eso sí, más concreta que otras como el neuroticismo o la extraversión y, por lo tanto, más dependiente de otros estados intencionales para lograr su estabilidad trans-situacional. De una forma más clara, E. Fernández y Bermúdez justifican esta aseveración apoyándose en la consideración del pesimismo defensivo como un mecanismo cognitivo-afectivo creencia-deseo (véase, por ejemplo, Norem, 1989): la creencia del individuo en que el futuro deparará resultados negativos impulsa su deseo de evitarlos. Pues bien, de acuerdo con estos investigadores, es posible que en determinados contextos algunos pesimistas defensivos consideren que su creencia es errónea y, consecuentemente, dejen de utilizar la estrategia. Esto explicaría su menor utilización en el ámbito social, e incluso bajo ciertas condiciones -por ejemplo, cuando existan señales ambientales evidentes de que la situación es controlable (E. Fernández, 1999)- podría verse innecesaria en dominios de logro. En estas circunstancias, el pesimismo defensivo no se manifestaría como una disposición tan estable trans-situacionalmente.

Evidentemente, si consideramos los costes emocionales que a la larga implica la utilización del pesimismo defensivo, esta estrategia resulta, a todas luces, perjudicial en situaciones tan cotidianas como, por ejemplo, coger el

coche para ir al supermercado. Pensemos en el escaso rédito que acarrearía barajar todo lo que puede salir mal de camino al supermercado y planificar soluciones alternativas. Al contrario, con toda probabilidad esa inversión de tiempo y esfuerzo será, en sí misma, más aversiva que las consecuencias negativas reales que atormentan al pesimista defensivo (Norem, 1989). En la medida en que este sea consciente de que su estrategia se le está yendo de las manos, será más factible que logre restringir su utilización a aquellas situaciones verdaderamente necesarias (i.e., aquellas en las que la reflexión pausada, la recreación mental y el esfuerzo incrementen significativamente la probabilidad de obtener resultados positivos y/o particularmente atractivos, o cuando los resultados negativos sean especialmente dañinos), lo que contribuiría decisivamente a reducir su estrés y, por ende, a recuperar la satisfacción que le reportan sus éxitos (Norem, 1989; Norem y Cantor, 1990a).

Harlow y Cantor (1995), sin embargo, advierten de la dificultad que entraña esta empresa en ámbitos como el académico, donde, dada la alta frecuencia de situaciones potencialmente amenazantes, parece difícil que los estudiantes pesimistas defensivos sean capaces de recurrir a su estrategia con moderación. Es más, como evidencian los trabajos de Cantor y Norem (Cantor y Norem, 1989; Norem y Cantor, 1990a, 1990b), los costes que se derivan a largo plazo de la utilización frecuente de la estrategia en una determinada esfera de la vida del individuo pueden llegar a afectar a otros planos inicialmente "libres de negatividad". Una posible alternativa a este problema iría en la línea de que los pesimistas defensivos aprendan a redefinir las tareas académicas (Norem y Cantor, 1990a).

Con todo, según Norem y Smith (2006), no está claro que el cambio de estrategia sea necesariamente deseable o beneficioso para los pesimistas defensivos. Los problemas con los que estos estudiantes se pueden topar pueden tener más que ver con la falta de entendimiento de los demás, de cómo su estrategia funciona para ellos y sus tendencias afectivas crónicas, que con el pesimismo defensivo (Gagne y Norem, 2005).

Eronen (2000), por ejemplo, cree que en situaciones que provocan nervios y ansiedad a la mayoría de la gente, tal como el cambio a un entorno diferente, el pesimismo defensivo podría ser una estrategia más eficaz que el optimismo. Según este autor, la razón estriba en que el exceso de confianza

que muestran los optimistas puede tener efectos nocivos si el nuevo entorno requiere desplegar un mayor esfuerzo que el anterior (por ejemplo, el cambio del instituto a la universidad), mientras que la gran cantidad de planificación que muestran los pesimistas defensivos puede facilitar su rendimiento en una situación similar. Además, la estrategia del optimismo podría conducir a consecuencias desastrosas si fuera ingenua o pasiva, es decir, si el individuo esperase que todo saliera bien sin emprender ninguna línea de acción razonable (Epstein y Katz, 1992).

En este sentido, quizás debamos mirar a más largo plazo y plantearnos la idoneidad de estrategias como el pesimismo defensivo o el optimismo estratégico en entornos menos predecibles que el académico como, por ejemplo, el laboral. Los pesimistas defensivos podrían encontrar adaptativo recurrir nuevamente a su estrategia, en la medida en que les facilitaría incrementar el control sobre situaciones potencialmente amenazantes. Los optimistas estratégicos, en cambio, podrían toparse con que su estrategia es potencialmente más costosa en entornos en los que el fracaso (e.g., perder un cliente) puede tener consecuencias bastante más serias que suspender un examen de Química (Cantor y Norem, 1989). De hecho, considerando las características de ambas estrategias, cabría esperar, por ejemplo, que el diseño y funcionamiento de las plantas nucleares recayera en mayor medida, y fundamentalmente, en individuos pesimistas defensivos (Norem, 1989).

A la luz de los resultados arrojados, podemos inferir que es necesario continuar investigando sobre los efectos que puede ocasionar la estrategia del pesimismo defensivo en el bienestar psicológico. Aunque hay mucha polémica al respecto, probablemente la mayoría de los investigadores estarán de acuerdo con Eronen (2000) cuando afirma que, si bien el pesimismo defensivo es la estrategia más productiva a corto plazo, también es la estrategia más estresante.

En suma, la comparación optimismo estratégico *vs.* pesimismo defensivo es insuficiente para comprender de manera objetiva los costes y beneficios que entraña este último. Apoyándonos en Norem y Andreas Buldovic (2007), un análisis más preciso en esta línea requeriría: (a) estimar los resultados obtenidos por los pesimistas defensivos tomando en consideración su punto de partida; y (b) valorar la trayectoria de estos

individuos a largo plazo (e.g., obstáculos, progreso hacia metas, rendimiento, afectos), no solo en relación a la de los optimistas estratégicos, sino también con respecto a la de otros individuos que deben lidiar con una elevada ansiedad pero no recurren a la estrategia de pesimismo defensivo. En las siguientes páginas analizaremos este último aspecto.

Aunque contenga la misma etiqueta, la estrategia que nos ocupa se desmarca notablemente de otras tendencias pesimistas, tales como el pesimismo disposicional o el atribucional: *“(...) si bien los pesimistas defensivos pueden demostrar un patrón de bajas expectativas, niveles moderados de ansiedad y amplio esfuerzo y preparación antes de un acontecimiento estresante, las estrategias pesimistas maladaptativas se pueden caracterizar por bajas expectativas, ansiedad descontrolada y una tendencia a retraer el esfuerzo y desvincularse de la situación que se presenta”* (Showers y Ruben, 1990, p. 387). El pesimismo defensivo se asemeja al disposicional en el hecho de que ambos implican adoptar expectativas negativas, no obstante en el caso del pesimismo disposicional dichas expectativas están basadas en una experiencia previa de fracasos (Showers y Ruben, 1990). Además, tanto pesimistas defensivos como pesimistas disposicionales experimentan altos niveles de ansiedad (S. R. Berry, 2007).

Sin embargo, a diferencia de lo que les sucede a los pesimistas defensivos, en los disposicionales, esa elevada ansiedad se mantiene en el tiempo, lo que les genera un alto afecto negativo que propicia la evitación de la situación y, con ello, un bajo rendimiento (Showers y Ruben, 1990). En efecto, como sugieren Cantor y Norem (1989), mientras los pesimistas disposicionales tienden a verlo todo de forma negativa, los pesimistas defensivos utilizan esa negatividad de forma estratégica, esto es, valoran las situaciones como estresantes y amenazantes, de manera que sopesan todas las posibilidades a su alcance para evitar que esas expectativas negativas se hagan realidad. En otras palabras, el pesimismo defensivo constituye una estrategia de afrontamiento del estrés centrada en el problema. Como consecuencia, acostumbran a rendir satisfactoriamente, por lo menos a corto plazo. El pesimismo disposicional, por contra, se encuentra asociado al autorrechazo, al aislamiento social y a la utilización de estrategias desadaptativas de afrontamiento del estrés (Scheier, Weintraub y Carver, 1986), así como a niveles de depresión significativamente más elevados que los de los pesimistas

defensivos (Hummer et al., 1992). Lo relevante de todo ello es que, a diferencia del pesimismo defensivo, que constituye una estrategia y, por lo tanto, puede ser activada en determinadas situaciones, el pesimismo disposicional es un rasgo de la personalidad (Cantor y Norem, 1989; Norem, 2002b) y, por ende, más estable trans-situacionalmente.

En lo que respecta a la comparación entre pesimistas defensivos y pesimistas atribucionales, de acuerdo con Norem (2001, 2002b), los primeros tienden a atribuir tanto lo bueno como lo malo a variables internas que comprenden por igual esfuerzo y capacidad, aunque no son ajenos al hecho de que hay otros factores, como el azar o la dificultad de la tarea, que pueden incidir en sus resultados. En coherencia con este patrón atribucional, la ansiedad que suelen padecer las personas que utilizan esta estrategia la generan los acontecimientos futuros, no los hechos pasados. Las personas que utilizan un estilo atribucional pesimista, sin embargo, acostumbran a explicar sus resultados negativos aludiendo a factores internos (causados por ellos mismos), estables (permanentes, inmutables, indefinidos) y generales (que afectan a todos los dominios de sus vidas) como la baja capacidad, lo que, fruto de su falta de control percibido, les induce a un sentimiento de indefensión y desesperación.

Más recientemente, S. R. Berry (2007) ha obtenido, empero, algunos resultados que parecen contradecir esa presunta percepción de indefensión de los pesimistas atribucionales. En concreto, este autor evidenció que los pesimistas atribucionales, que a su vez recurrían al pesimismo defensivo, mostraban un rendimiento similar a los que no utilizaban esta estrategia, e igual de bueno que los optimistas atribucionales.

A la hora de caracterizar el pesimismo defensivo es igualmente importante diferenciarlo de la depresión. Pesimistas defensivos y personas depresivas no difieren en su grado de pesimismo. Estas bajas expectativas, sin embargo, parecen ser más realistas en el caso de los deprimidos, en tanto que, a diferencia de los pesimistas defensivos, su rendimiento previo (objetivo y percibido) no suele ser bueno (Spencer y Norem, 1996). Asimismo, como hemos evidenciado anteriormente, una de las grandes diferencias entre estos dos tipos de personas es la forma en la que afrontan las situaciones. Así, la estrategia de pesimismo defensivo comporta un proceso reflexivo previo a la

situación de afrontamiento, en virtud del cual la persona recrea mentalmente todo lo que puede salir mal, así como las alternativas disponibles para evitar que eso suceda. En cambio, los individuos deprimidos tienden a rumiar a posteriori los malos resultados obtenidos, lo que parece prolongar su afecto negativo y conducirles a un estado de inmovilización (Lyubomirsky y Nolen-Hoeksema, 1993). A tenor de estas consideraciones, el pesimismo defensivo ha sido caracterizado como una estrategia más activa y efectiva en el afrontamiento de situaciones problemáticas, mientras la depresión parece más estrechamente vinculada a estilos evitativos de afrontamiento, al temor a recibir evaluaciones negativas, a la ansiedad, al grado de activación y al neuroticismo (Cuddihy y Ronan, 1990; Hammontree y Ronan, 1992; Illingworth y Norem, 1991; Norem y Crandall, 1991; Norem e Illingworth, 1991, 1995; Showers y Ruben, 1990).

Asimismo, al igual que hicimos en el capítulo anterior con el *self-handicapping*, conviene discernir entre pesimismo defensivo y otros mecanismos auto-presentacionales como el *sandbagging*. Como se recordará, el *sandbagger* se implica en reivindicaciones falsas o en demostraciones fingidas de incapacidad con el propósito de crear en la audiencia bajas expectativas sobre su rendimiento (Gibson y Sachau, 2000). De acuerdo con ello, ambos -pesimistas defensivos y *sandbaggers*- realizan predicciones negativas antes de realizar una tarea de logro. La diferencia entre estas dos estrategias estribaría, como señalan Gibson y colaboradores (Gibson y Sachau, 2000; Gibson et al., 2002), en que el pesimista defensivo trata de convencerse a sí mismo de que el bajo rendimiento es realmente una posibilidad. En consecuencia, utiliza esta inseguridad como herramienta para motivarse y prepararse a conciencia con vistas a lograr un óptimo rendimiento. Por contra, el *sandbagger* no trata de convencerse necesariamente de la posibilidad de un bajo rendimiento, pero sí pretende manipular las expectativas de la audiencia para su propio beneficio.

3.6. Pesimismo defensivo y *self-handicapping*: límites e integración de estrategias

En tanto que ambas pueden ser consideradas estrategias de protección de la autovalía (A. J. Martin et al., 2001b), otra línea de trabajos se ha centrado en la comparación entre pesimistas defensivos y *self-handicappers*

(véase, por ejemplo, Elliot y Church, 2003; García y Pintrich, 1993; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003; Norem, 2008a; Oleson et al., 2000). Habida cuenta de que constituyen el núcleo temático de este trabajo, consideramos oportuno finalizar el marco teórico realizando un análisis comparativo entre ambas estrategias.

Según A. J. Martin (1998), el pesimismo defensivo y el *self-handicapping* presentan una serie de características en común. En primer lugar, debemos tener en cuenta que ambas constituyen estrategias proactivas, en tanto en cuanto se movilizan antes de que tenga lugar un evento importante para el individuo.

En segundo lugar, dado que presentan el mismo patrón motivacional, la evitación del fracaso¹² (Covington, 1992; Elliot y Church, 2003; A. J. Martin et al., 2000), los individuos recurren estratégicamente tanto al pesimismo defensivo como al *self-handicapping* con la finalidad de proteger o, en ciertos casos, mejorar su autovalía (García y Pintrich, 1994; A. J. Martin, 1998). En el caso de los *self-handicappers*, esto se llevaría a cabo externalizando el lugar de causalidad del fracaso. Los pesimistas defensivos, por contra, protegerían su autovalía estableciendo estándares asequibles de rendimiento a partir de los cuales evaluar su capacidad individual y preparándose ante la posibilidad de fracasar (A. J. Martin et al., 2001b). En este sentido, A. J. Martin (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2000, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003), plantea la existencia de ciertos factores que actuarían como predictores comunes a ambas estrategias. Según este investigador, las atribuciones externas, la incerteza respecto al control personal y las metas de rendimiento predicen positivamente el *self-handicapping* y las expectativas defensivas, mientras que las metas orientadas a la tarea lo hacen negativamente. En cambio, la reflexión correlaciona positivamente con este patrón de metas, así como con la inseguridad respecto al control personal.

¹² Recuérdese que, en su modelo cuadrupolar, A. J. Martin et al. (2001a) señalan que tanto las expectativas defensivas como la reflexión se caracterizan por una elevada motivación por evitar el fracaso, si bien en el caso de la segunda también existiría una alta orientación al éxito.

En tercer lugar, tanto la estrategia de *self-handicapping* como la de pesimismo defensivo comprenden fases similares. De acuerdo con Berglas (1987b), los *self-handicappers* primero experimentan ansiedad o aprensión evaluativa y después emplean una estrategia de autoobstaculización. A continuación, el individuo asume que no tiene nada que perder, lo que propicia que su ansiedad, o la aprensión que experimenta ante la evaluación, se vea aliviada. Como consecuencia de todo ello, el *self-handicapper* es capaz de actuar exitosamente o, de no ser así, se encuentra emocionalmente protegido, porque dispone de una excusa ante el pobre rendimiento.

Según Norem y Cantor (1986b), el pesimista defensivo también siente ansiedad, utiliza estratégicamente las expectativas, logra una sensación de control y, en consecuencia, está en mejores condiciones para tener éxito o, en su defecto, logra amortiguar el golpe del potencial fracaso. La gran diferencia entre ambas estrategias estriba, como apunta Norem (2001), en que los pesimistas defensivos no retiran el esfuerzo ni se sirven de hándicaps para apaciguar su ansiedad. En su lugar, tratan de reducir el posible impacto que supondría el fracaso rebajando sus expectativas, de manera que no se verán sorprendidos, ni tampoco excesivamente decepcionados, si este se produce finalmente. Su ansiedad se erige, por tanto, en un motor que les impulsa a una profunda reflexión sobre posibles vías de actuación para evitar resultados negativos y aproximarse al éxito. Esta estrategia contrasta abruptamente, pues, con la evitación del esfuerzo y el autosabotaje, tan prototípicos en los *self-handicappers*.

De acuerdo con ello, podría decirse que, de las dos estrategias autoprotectoras, el *self-handicapping* resulta más perjudicial en cuanto a resultados académicos. En efecto, 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 et al., 1998) y con una mejor gestión del tiempo, del esfuerzo y del entorno de estudio (véase también Norem y Cantor, 1986a, 1986b). A este respecto, Norem y Cantor (1990a) señalaron: “*el pesimismo defensivo (y el optimismo) como estrategias son, por lo tanto, menos proclives a interferir con un buen rendimiento que el self-*

handicapping, sin embargo, proporcionan una similar atenuación o protección para la autoestima” (p. 50).

Es más, aunque el pesimismo defensivo y el *self-handicapping* comparten la ansiedad y el miedo al fracaso, los primeros están más comprometidos con la automejora y el trabajo orientado hacia la consecución de objetivos que los segundos, y por lo general rinden bastante mejor (Elliot y Church, 2003; Eronen et al., 1998). En esta línea, autores como Langens y Schamalt (2002) afirmaron que el pesimismo defensivo podía ayudar a los sujetos con alto miedo al fracaso a mantener la motivación con el propósito de alcanzar sus metas a largo plazo. De acuerdo con Deb y Arora (2009), perseguir un objetivo (por ejemplo, obtener un título universitario), estableciendo bajas expectativas (esperar que nos lleve más tiempo acabar el curso, creer firmemente que se va a suspender un examen, etc.), en realidad podría ayudar a los individuos a mantener el compromiso con sus metas.

En una investigación sobre aprendizaje autorregulado entre estudiantes de séptimo grado, los pesimistas defensivos fueron significativamente mejores en “autocontrol volitivo” y estuvieron más capacitados para controlar las distracciones y conciliar diferentes demandas que los estudiantes *self-handicappers* (Elliot y Church, 2003; Eronen et al., 1998).

S. Rodríguez et al. (2004) y S. Rodríguez et al. (2008), en sendos trabajos sobre *self-handicapping* y pesimismo defensivo y estrategias de autorregulación, hallaron que tanto el grupo de estudiantes caracterizado por la utilización del *self-handicapping* como el grupo con predominio de ambas estrategias motivacionales eran los que obtenían las puntuaciones significativamente más bajas en el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. También encontraron que el grupo de estudiantes caracterizado por el uso del pesimismo defensivo, junto con el grupo que utilizaba pocas estrategias motivacionales de autoprotección, eran los que presentaban unas puntuaciones significativamente más altas en estrategias de autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, Eronen et al. (1998) evidenciaron una clara retroalimentación entre rendimiento, satisfacción académica y utilización de estrategias de protección de la valía. De esta manera, aquellos estudiantes que recurrían al pesimismo defensivo eran los que más éxito tenían y, a su vez,

superar cursos académicos incrementaba a la larga la tendencia a emplear esta estrategia. Alternativamente, los estudiantes *self-handicappers* eran los más insatisfechos con sus estudios, y esta insatisfacción repercutía a largo plazo en una mayor utilización del *self-handicapping*.

Evidencias como las reseñadas han llevado a García (1995) a concluir que los pesimistas defensivos encarnaban mejor el perfil de "buen estudiante" que los *self-handicappers*. En su investigación, los pesimistas defensivos, en contraste con estos últimos, reconocían que para ellos era más importante llegar a ser buenos estudiantes (así como evitar convertirse en malos estudiantes) y se sentían mucho más eficaces respecto a lograr estos objetivos. Recordemos, como nos proponen A. J. Martin et al. (2001a) y Elliot y Church (2003), que el *self-handicapping* constituye una estrategia altamente basada en la evitación, en tanto en cuanto se activa cuando la protección de las consecuencias del fracaso es más importante que la consecución del éxito. Estos autores creen que si bien el miedo al fracaso predice positivamente ambas estrategias, los pesimistas defensivos, o por lo menos algunos de ellos, desean lograr el éxito además de evitar el fracaso: *"(...) mientras el miedo al fracaso es un indicador de ambos, el pesimismo defensivo consiste en el deseo de conseguir el éxito y evitar el fracaso, al tiempo que el self-handicapping está más preocupado por evitar el fracaso y menos en el éxito per se"* (Deb y Arora, 2009, p. 8).

El trabajo efectuado in situ en 2008 por Merz y Swim nos permite apreciar algunas de las características anteriormente señaladas. Estas investigadoras recogen la conversación mantenida entre dos estudiantes norteamericanas de Magisterio: Pamela, pesimista defensiva, y Shelley, *self-handicapper*, a colación de unos problemas de matemáticas que debían resolver (p. 456): *"Los problemas de $3x=9$; y $2/5x=17/8$ estaban en la pizarra para que los estudiantes trabajaran en ellos durante la clase en pequeños grupos y poder discutirlos un poco después, durante un momento dedicado al grupo completo. El siguiente caso sigue el discurso exacto de Shelley y Pamela cuando empiezan a trabajar en los problemas de matemáticas.*

- Shelley: *No tengo ni idea.*
- Pamela: *Espera un momento. Eso podría estar mal. (Ambas se ríen y bromean escondiendo su trabajo por un segundo).*

- Shelley: *No tengo ni idea.*
- Pamela: *Yo creo...espera un momento. Tienes que cambiarlo. No me acuerdo.*
- Shelley: *No tengo ni idea. No me acuerdo de nada de esto. Me acuerdo de cómo se suma o se resta, pero no me acuerdo de multiplicar y dividir. Ni siquiera me acuerdo... (inaudible).*
- Pamela: *Puedes cambiarlo todo. ¡No! ¡No! ¡No sé! [Pamela empujó su silla para atrás y se apartó. (Shelley levantó las cejas y se rió) A continuación, rápidamente, Pamela dio un salto para incorporarse] Yo creo que tienes que dividir, multiplicar todo por 5. Eso sería $2x$ y $17/8$ por 5. Espera un momento. También podría estar mal.*
- Shelley: *(Shelley niega con la cabeza y frunce el ceño) No sé.*
- Instructor: *¿Podéis probarlo?*
- Pamela: *Parece 3 sobre 1.*
- Shelley: *Esto podrías resolverlo dividiendo por 3 (inaudible). Sabes que 3 por 3 son 9. Pero no me acuerdo de cómo se dividen fracciones. Así que...*
- Pamela: *Puede estar bien porque nosotros hicimos 3 sobre 1.*
- Shelley: *Entonces, si no puedo dividirlos...*
- Pamela: *¿Entonces, hacemos 3 sobre 1 y sobre 9, y llegamos a 9 por lo anterior? Eso lo tacharía. A continuación, tendrías que ponerlo aquí, lo que nos daría 9, y luego cogerlo y dividirlo por 3, que es igual a 3. Eso podría estar bien.*
- Shelley: *¿Cómo dividiste por 3?*
- Pamela: *Entonces si tú...*
- Shelley: *(risas) Te juro que tengo todas las divisiones mal en este papel.*
- Pamela: *5 por 17 es igual a $2/5x$ es igual a 17, sobre 8 por 5, que te da $2x$ igual a $17/8$ [y anota por $5/1$]...puede estar mal (a continuación, dice de forma prolongada), no sé.*
- Instructor: *Sigue, sigue.*
- Shelley: *(se ríe) No sé cómo hacer nada sin mi TI-83 [calculadora típica norteamericana, modelo de Texas Instruments]... Eso es lo que nos enseñaron en la escuela secundaria.*
- Pamela: *¿Cuánto es 17 por 5?*
- Shelley: *17 por 5. Otra vez, rompe la cabeza: 85.*
- Pamela: *85... dividido por 8.*
- Shelley: *10.625.*

- Pamela: *2x es igual a 10.625 dividido por 2 y si divides eso por 2 te dará x.*
- Shelley: *5.3123.*
- Instructor: *Quieres asegurarte de que está bien.*
- Shelley: *(risas) Bueno, espera. ¿Dónde está lo que se supone que estamos haciendo? Déjame escribirlo, Así, quizás lo vea yo.*
- Pamela: *¡Oh! Entonces pones esto en x, para comprobarlo. ¿Sí? [Esta fue una pregunta retórica] Por lo tanto, 2/5 por 5.*
- Shelley: *No tengo ni idea. Si lo veo el tiempo suficiente averiguaré lo que hiciste (risas).*
- Pamela: *(levanta sus manos, sonrío y ríe cuando ella dice) ¡Oh, está bien! ¡Está bien! ¡Dios mío! (12 segundos más tarde se inclina hacia atrás y sonrío diciendo) ¡Me siento bien!''.*

Según Merz y Swim (2008), durante su interacción, tanto Pamela como Shelley mantienen un diálogo negativo consigo mismas, pero con una intencionalidad bien distinta en uno y otro caso. Por ejemplo, a Shelley sus comentarios negativos le condujeron a adoptar conductas de evitación de la tarea. A Pamela, por contra, le sirvieron de estímulo para esforzarse y persistir hasta topar con la respuesta correcta. Asimismo, si analizamos más pormenorizadamente dichos comentarios, se infiere que Pamela ya había estudiado en el pasado la multiplicación de fracciones y justificaba sus dificultades a la hora de encontrar la solución al problema en su incapacidad para recordar ("*espera un momento... no me acuerdo*") (p. 457), en vez de atacar a su propia autoestima con expresiones del tipo: "*me siento una tonta incapaz de recordar*" (p. 457). De haberse quedado ahí, podríamos concluir que Pamela es una *self-handicapper*. De hecho, esta fue la estrategia adoptada por Shelley, quien adujo que "*no sé hacer nada sin mi TI-83*" (p.457) para explicar sus dificultades con las ecuaciones. Sin embargo, Pamela ni se detuvo ni se distrajo con sus excusas, sino que optó por continuar implicada en la tarea, reflexionando sobre sus conocimientos matemáticos y los resultados que iba obteniendo en cada intento. En otras palabras, parece como si esta estudiante utilizase el diálogo interior negativo para rebajar sus expectativas de éxito sobre la tarea y motivarse a perseverar en pos de la consecución de un resultado satisfactorio.

También resultan enormemente ilustrativas las reacciones de una y otra estudiante tras la resolución exitosa del problema por parte de Pamela. Así, mientras la conducta verbal y no verbal de esta última reflejaba su satisfacción y alivio, Shelley, en cambio, no tenía motivos para sentirse así. Al contrario, recurrió nuevamente al *self-handicapping*, en un intento por eludir la responsabilidad del fracaso: "*vale, espera. ¿Dónde está lo que se supone que estamos haciendo? Déjame apuntarlo... Si me paro el tiempo suficiente entenderé lo que has hecho*" (p. 457).

Asimismo, conviene precisar, como apuntan A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) que las consecuencias derivadas de la utilización, tanto de la estrategia de *self-handicapping* como de la de pesimismo defensivo, no se circunscriben exclusivamente al contexto académico, sino que ambas maniobras defensivas podrían afectar a otros ámbitos (laborales, sociales, afectivos, etc.).

Del mismo modo, ambas estrategias presentan ventajas e inconvenientes. El pesimismo defensivo parece conducir al éxito a corto plazo, no obstante, se asocia con la disminución del rendimiento a largo plazo (A. J. Martin, 1998). Asimismo, el *self-handicapping* también puede conllevar cierto éxito a corto plazo y ser menos adaptativo a largo plazo (Covington, 1984a).

A su vez, siguiendo a A. J. Martin (1998), el *self-handicapping* puede tener formas autopresentadas o activas. En el primer caso, el sujeto exagera circunstancias o disposiciones personales que podrían interferir con el éxito en una próxima tarea. En el segundo caso, el individuo escoge las condiciones que inhiben el rendimiento bajo las que ser evaluado o retira el esfuerzo. De forma análoga, los pesimistas defensivos pueden comunicar a los demás que son más pesimistas de lo que en realidad son (expectativas defensivas autopresentadas), o bien pueden tener en verdad expectativas bajas poco realistas (expectativas defensivas activas). Covington (1992) contempla precisamente esa dimensión autopresentada y pública a la que recurren los pesimistas defensivos, al advertir en estos una reducción deliberada de sus expectativas: "*el estudiante que públicamente anuncia antes de cada examen que estará satisfecho simplemente con aprobar se está aprovechando de esta astuta estrategia*" (p. 90). Del mismo modo, Hirabayashi (2005), en su tesis doctoral, cita el caso de un estudiante, Stuart, con un perfil combinado de

utilización de estrategias (de moderado a alto en *self-handicapping* y alto en expectativas defensivas), que parece utilizar con un fin autopresentacional: “*probablemente he dicho antes de varios exámenes... <Oh, no estudié mucho...> cuando de hecho probablemente no paré de empollar. Así creas menos [sic] expectativas para ti mismo y para los demás. Y luego cuando tú lo haces realmente bien... es como <Guau, debes de ser un genio>*” (p. 65).

En esta línea, se ha sugerido que tanto *self-handicapping* como pesimismo defensivo constituyen dos estrategias dirigidas a manejar las impresiones de las demás personas. Como hemos visto en el capítulo 2, entre las preocupaciones del *self-handicapper* se encontraría la de evitar la desaprobación o la evaluación negativa por parte de otros (e.g., Shepperd y Arkin, 1989; Strube, 1986).

Algunos investigadores también sitúan esta misma preocupación entre los pesimistas defensivos. Desde esta perspectiva, el pesimista defensivo no sería verdaderamente pesimista, sino que a través de su estrategia intentaría controlar las expectativas de los demás u obtener consuelo y elogios. De hecho, esta estrategia correlaciona positivamente con la autovigilancia protectora, una motivación disposicional de índole pesimista y vinculada a la baja autoestima enarbolada para evitar la desaprobación de los demás, y se ha propuesto como un medio por el cual los individuos pueden proteger su imagen pública (Polak y Prokop, 1989; Showers y Ruben, 1990). Los resultados cualitativos obtenidos por A. J. Martin (1998) evidencian también la existencia de esta preocupación por la imagen pública entre los estudiantes con altas expectativas defensivas. En concreto, estos estudiantes se mostraban preocupados por las expectativas que sobre ellos verterían los demás, por lo que sus expectativas defensivas no serían más que un medio para regular la imagen que proyectan en otras personas. Martin pone el ejemplo de una estudiante que consideraba excesivas las expectativas que sus padres tenían depositadas en ella, de manera que la propia estudiante manifestaba bajas expectativas autorreferidas con la pretensión de rebajar las de sus padres y, con ello, la probabilidad de decepcionarles.

Sin embargo, como ya hemos esbozado a lo largo del presente capítulo, investigaciones más recientes (véase Norem, 2001, 2002b, 2005) parecen indicar que los pesimistas defensivos no utilizan su estrategia con fines

autopresentacionales o, cuanto menos, no de forma rotunda. Otros argumentos avalan también esta segunda tesis (Norem, 2001). Por ejemplo, el nivel de ansiedad de los pesimistas defensivos sufre importantes oscilaciones en función de la utilización o no utilización de la estrategia (e.g., Norem e Illingworth, 1993). En segundo lugar, los trabajos de Norem evidencian que los pesimistas defensivos reportan unas expectativas más bajas y una ansiedad más elevada, con independencia de que esas manifestaciones se hayan realizado públicamente o de forma anónima. Finalmente, el pesimismo defensivo correlaciona con bajas puntuaciones en autoengaño y manejo de impresiones en el *BIDR* (*Balanced Inventory of Desirable Responding*; Paulhus, 1990).

Por último, las dos estrategias parecen activar (y también es posible que en parte tengan su origen en) autoesquemas negativos (García y Pintrich, 1994) sustentados en el miedo al fracaso. Respecto al *self-handicapping*, García y Pintrich (1994) informan que “*el self-handicapping puede ser una estrategia en la que uno se involucra cuando el autoesquema negativo está activado en el autoconcepto de trabajo*” (p. 136). De igual manera, los pesimistas defensivos “*se pueden considerar como conducidos por autoesquemas negativos de fracaso, quizás derivados de estar en ambientes altamente competitivos que marcan diferencias destacadas en la capacidad*” (García y Pintrich, 1994, p. 137).

En vista de que hay suficiente evidencia empírica que lo avala, podemos concluir, al igual que Norem (2008a), que el pesimismo defensivo es el claro ganador contra el *self-handicapping*. No obstante, considerando que su fundamento motivacional es de índole aversiva (i.e., miedo al fracaso), tampoco debemos olvidar, como apuntan Elliot y Church (2003), que ni el *self-handicapping* ni el pesimismo defensivo constituyen estrategias de regulación óptima, puesto que sus beneficios solo se evidencian a corto plazo, pero no a la larga.

En resumen, cuando se trata de comparar a los pesimistas defensivos con otros individuos ansiosos como, por ejemplo, los *self-handicappers* crónicos, los impostores o los sobreesforzados, los primeros salen claramente "victoriosos", en la medida en que obtienen mejores índices de rendimiento objetivo, satisfacción subjetiva, autoestima y síntomas psicológicos (Norem,

2002b; Norem y Chang, 2002; Oleson et al., 2000). Es en estas comparaciones donde las virtudes del pesimismo defensivo afloran más claramente, mientras que sus hándicaps se desvanecen (Norem, 2003). Bajo esta premisa, coincidimos con Norem (2009) en que una de las cuestiones más intrigantes que la investigación debe dilucidar en relación a las personas ansiosas que no utilizan el pesimismo defensivo es si podría enseñárseles a usarla y, de ser así, si lograrían mejores resultados gracias a ello.

4. DESARROLLO METODOLÓGICO

"El hombre a lo largo de la historia ha perseguido, entre otras ilusiones, la de conocer, explicar, y dominar las cosas. Ha solido empezar por las cosas <de fuera>, desde las más inmediatas a las más recónditas, desde las tierras de cultivo, de las piezas de caza o la marcha periódica del sol, del alba al ocaso, hasta el código genético, el campo físico unificado y las partículas elementales. Suele continuar, luego, con las <cosas de dentro>, con sus propias sensaciones, pensamientos y afectos, con su acción y su experiencia, con su conducta. Y en este empeño suele haber, al menos en la cultura occidental, desde los viejos maestros de la Grecia clásica hasta los físicos y psicólogos de nuestros días, la ambición, más o menos explícita, de aplicar la matemática para alcanzar un conocimiento exactamente formulado y precisamente verificable y, por ello, seguro y poderoso" (prólogo de Mariano Yela en la obra de Castro, 1980, p. 7).

Como refleja esta brillante reflexión de Mariano Yela, desde que la Psicología ha alcanzado el estatus de ciencia ese conocimiento de las "cosas de dentro" ha ido adquiriendo paulatinamente un cariz más riguroso y objetivo. En efecto, la aplicación del método científico hace del estudio del comportamiento humano un proceso más metódico, sistemático, evidenciable y replicable, jalonado por una serie de pasos o fases. Guiándonos, pues, por esos pasos que dicta la lógica científica, en el presente capítulo se describen las características centrales de nuestra investigación.

4.1. Planteamiento del problema y objetivos de la investigación

Alentada por un irrefrenable deseo de aprender y conocer, esta tesis doctoral se inició con el firme propósito de adentrarse en el apasionante terreno de las estrategias de protección de la autovalía. A lo largo de nuestra trayectoria como estudiantes o como docentes, todos en algún momento habremos conocido (cuando no experimentado en nuestras propias carnes) a no pocos aprendices que, paradójicamente, se afanaban por generar algún tipo de obstáculo que reducía sensiblemente sus posibilidades de éxito, sin comprender muy bien las razones que les impulsaban a ello. Y muy probablemente nos habremos sorprendido un buen puñado de veces con otros estudiantes que verbalizaban categóricamente su incompetencia académica y vaticinaban un rotundo fracaso cuando en verdad su rendimiento acababa

resultando satisfactorio. ¿Qué variables motivacionales subyacen a la utilización de estrategias como las de *self-handicapping* y pesimismo defensivo en los estudiantes universitarios? Analizar qué factores motivacionales favorecerían la adopción de estas tácticas autoprotectoras se erigió, pues, en el gran objetivo que dio origen a este trabajo de investigación.

Este objetivo, un tanto vago e impreciso, fue paulatinamente tomando forma a medida que nos introducíamos en este campo de investigación. El poso que deja el estudio metódico y constante del tema se traduce en un objetivo general más claro y operativizable a efectos empíricos: conocer si, y cómo, la adopción de estrategias de *self-handicapping* y/o pesimismo defensivo por parte de los estudiantes universitarios se ve influenciada por dos importantes variables motivacionales: las metas académicas y la autoestima; así como por una variable de índole socio-demográfica: el género. Este objetivo, a su vez, se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar y cuantificar la prevalencia de estudiantes universitarios que recurren a las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo con el propósito de proteger su valía personal.
2. Determinar en qué medida el género influye a la hora de adoptar estrategias de *self-handicapping* y/o pesimismo defensivo.
3. Analizar las características diferenciales entre estudiantes universitarios con distintos niveles de autoestima (alto, medio y bajo) en lo que respecta al empleo de estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo.
4. Explorar y describir la relación entre las orientaciones a metas académicas (metas de aproximación y evitación de la tarea y metas de rendimiento, en sus tendencias de aproximación y evitación) y la adopción de estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo.
5. Explorar la existencia de distintos patrones combinados de orientación a metas y analizar su relación con las estrategias de autoprotección consideradas en el estudio (*self-handicapping* y pesimismo defensivo).

4.2. Hipótesis

El planteamiento del problema y la definición de los objetivos dan el pistoletazo de salida para la formulación de hipótesis. En efecto, planteado el problema el investigador debe establecer alguna conjetura a modo de solución tentativa y exploratoria al mismo. En la medida en que se apoyan en el conocimiento teórico y empírico ya existente con la finalidad de enriquecerlo, estas proposiciones de carácter provisorio constituyen el verdadero motor que impulsa el progreso científico.

Con la salvedad del primero de nuestros objetivos que, por su carácter descriptivo-exploratorio, no lo requiere (c.f., Fox, 1981; Tourón, 1989), para los restantes objetivos se proponen las siguientes hipótesis:

- Hipótesis relativas al objetivo 2

Una de las líneas de trabajo más prolíficas en el ámbito del *self-handicapping* es la que vincula la adopción de este tipo de estrategias autoprotectoras con el género. Los estudios realizados al efecto (e.g., Rhodewalt y Tragakis, 2002) arrojan pocas dudas en este sentido: hombres y mujeres se diferencian en la utilización del *self-handicapping*. En concreto, parece suficientemente contrastado que los varones, en comparación con las mujeres, optan en mayor medida por mecanismos de *self-handicapping* conductual (e.g., Dietrich, 1995; Harris y Snyder, 1986; Hirt, McCrea y Boris, 2003; Hobden y Pliner, 1995; Kimble y Hirt, 2005; Kimble et al., 1998; Midgley y Urdan, 1995; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt y Davison, 1986; Shepperd y Arkin, 1989; C. R. Snyder, Ford, et al., 1985; C. R. Snyder, Smith, et al., 1985; Urdan et al., 1998; Zuckerman y Tsai, 2005; para excepciones véase Ferrari, 1991a, 1991b; Ferrari y Tice, 2000; Strube y Roemmele, 1985; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1990). Tanto es así que la mayor parte de estas investigaciones concluyen que únicamente los hombres se implican en el *self-handicapping* de índole activa.

Mayores divergencias suscitan las formas autopresentadas de esta estrategia. Así, mientras un notable cuerpo de investigaciones sugiere que son las mujeres quienes utilizan estos mecanismos más que los hombres (Baumgardner et al., 1985; DeGree y Snyder, 1985; Feick y Rhodewalt, 1997; Gibbons y Gaeddert, 1984; Harris et al., 1986; Hirt et al., 1991; McCrea, Hirt,

Hendrix, et al., 2008; Rhodewalt y Fairfield, 1991; T. W. Smith et al., 1982; T. W. Smith et al., 1983; Warner y Moore, 2004), otros estudios señalan que ambos sexos tienden a reportar impedimentos que interfieren en la consecución exitosa de estándares supuestamente deseados (Arkin y Oleson, 1998; Hirt et al., 1991; Rhodewalt, 1990). Incluso autores como Rhodewalt y Hill (1995) o Strube (1986) defienden que son los varones quienes utilizan los hándicaps reivindicados en mayor medida que las mujeres. Habida cuenta de los resultados aportados por anteriores trabajos, esperamos que:

2.1. Existan diferencias de género estadísticamente significativas en la adopción del *self-handicapping* conductual, siendo los estudiantes varones de nuestra investigación quienes recurran en mayor grado a estas estrategias.

2.2. Mujeres y hombres recurran en términos similares a las formas autopresentadas de *self-handicapping*, no habiendo, por tanto, diferencias significativas en este sentido.

La relación entre género y pesimismo defensivo, sin embargo, presenta todavía una escasísima tradición investigadora. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento, el estudio que Lim efectuó en 2009 con sujetos de Singapur constituye el único precedente en torno a esta cuestión. Los resultados de su trabajo evidenciaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en el componente de expectativas defensivas, siendo estas últimas quienes recurrían en mayor medida a este componente de la estrategia. Las mujeres también puntuaban significativamente más alto que los hombres en el conjunto de la escala de pesimismo defensivo utilizada. Apoyándose en que experimentan (o, cuanto menos, manifiestan) mayores niveles de ansiedad, Norem (2002b) también postula que las mujeres norteamericanas tienen más posibilidades de recurrir al pesimismo defensivo. A pesar de esta, a todas luces, insuficiente investigación en relación a este tópico, estimamos que:

2.3. Las mujeres recurrirán en mayor grado al pesimismo defensivo que los hombres, encontrándose diferencias estadísticamente significativas tanto en lo que concierne al desarrollo de expectativas defensivas como a la reflexión.

- Hipótesis relativas al objetivo 3

La relación entre autoestima y *self-handicapping* ha sido sobradamente evidenciada por las investigaciones precedentes (véase, por ejemplo, Berglas, 1985; Eronen et al., 1998; García y Pintrich, 1993; E. Jones y Berglas, 1978; C. R. Snyder et al., 1983; C. R. Snyder y Smith, 1982; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1985, 1990). Sin embargo, mientras algunos estudios han encontrado que las personas con alta autoestima son más proclives al *self-handicapping* (Alloy, 1982; Baumeister et al., 1989; Harris et al., 1986; Tice y Baumeister, 1984, 1990), otros, en cambio, sostienen lo contrario: los individuos con una baja autoestima son los más propensos a implicarse en esta estrategia de protección de la valía (Arkin y Baumgardner, 1985; Covington, 1992; Coudevylle et al., 2011; Eronen et al., 1998; Ferrari, 1991a; K. A. Martin y Brawley, 2002; Nurmi et al., 1995; Prapavesis y Grove, 1998; C. R. Snyder y Higgins, 1988; Strube y Roemmle, 1985; para un reciente meta-análisis, véase vanDellen et al., 2011). Amparándonos en el hecho de que el *self-handicapping* constituye una estrategia eminentemente autoprotectora ante el fracaso, nuestra hipótesis es la siguiente:

3.1. Cuanto menor sea la autoestima de los estudiantes universitarios, mayor será su propensión a recurrir a estrategias de *self-handicapping* (activo y autopresentado).

Aunque algo escasa cuantitativamente hablando, la relación entre el pesimismo defensivo y la autoestima parece estar más contrastada, ya que la investigación ha mostrado la correlación negativa entre estas dos variables (e.g., Campbell et al., 1996; Norem, 2001). No obstante, algunos trabajos apuntan que la autoestima de los pesimistas defensivos es ciertamente fluctuante (A. J. Martin, 1998; Yamawaki et al., 2004) y que se incrementa significativamente a largo plazo (Norem y Smith, 2006; Norem y Andreas Burdzovic, 2007). Es más, Yamawaki et al. (2004) sostienen que la valoración que el pesimista defensivo hace de sí mismo es más baja que la que realiza un optimista estratégico, pero moderada (esto es, no elevada, pero tampoco baja) en términos absolutos. Valorando los antecedentes y, especialmente, la consideración del pesimismo defensivo como estrategia de protección de la valía personal (A. J. Martin et al., 2001b), nosotros esperamos encontrar:

3.2. Una relación negativa entre autoestima y pesimismo defensivo, considerando ambos componentes de esta estrategia: expectativas defensivas y reflexión.

- Hipótesis relativas al objetivo 4

En lo que respecta a la relación entre metas académicas y *self-handicapping*, la mayoría de investigaciones sugieren que es la orientación al rendimiento la que predice esta estrategia de autoprotección de la valía. Sin embargo, mientras algunos trabajos sostienen que son los estudiantes encuadrados dentro de la tendencia de evitación de esta orientación a metas quienes se implican en mayor medida en tácticas de *self-handicapping* (Elliot et al., 2006; Leondari y Gonida, 2007; A. J. Martin et al., 2001b; Midgley y Urda, 2001; Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011; Shen, 2007), otros estudios no han encontrado relación entre estas variables (Valle et al., 2007). Incluso, autores como Elliot y Church (2003) las vinculan a ambas tendencias (aproximación y evitación). Otros, como Rhodewalt (1994), las relacionan positivamente con las metas de aproximación al rendimiento, mientras que Tannenbaum (2007) no ha encontrado ningún tipo de relación consistente entre metas de rendimiento y *self-handicapping*.

Por lo que a las metas de aprendizaje se refiere, la mayoría de estudios (e.g., Elliot y Church, 2003, Shen, 2007; Valle et al., 2007) han encontrado una relación negativa entre la orientación al dominio y el *self-handicapping*, aunque otros trabajos no han hallado ninguna vinculación significativa entre estas variables (Tannenbaum, 2007). Más escasa es la investigación respecto a las metas de evitación del aprendizaje. El trabajo de Tannenbaum (2007) no ha hallado ninguna relación reseñable entre esta tendencia y el *self-handicapping*, pero sí una correlación negativa entre estas estrategias autoprotectoras y las metas de evitación del trabajo. Investigadores como Miki y Yamauchi (2005), en cambio, encontraron que esta asociación entre metas de evitación del trabajo y *self-handicapping* era de signo positivo. Tomando en consideración estos precedentes, nosotros consideramos que:

4.1. Las metas de evitación, tanto del rendimiento como de la tarea, mostrarán una vinculación positiva con las estrategias de *self-handicapping*, ya sea en sus formas activas o autopresentadas.

4.2. Existirá una relación negativa entre metas de aproximación al aprendizaje y *self-handicapping*, en sus dos tipologías (activa y autopresentada).

4.3. Las metas de aproximación al rendimiento no mostrarán ningún tipo de vinculación consistente con la adopción de estrategias de *self-handicapping*.

Menos precedentes ofrece la investigación en torno a la relación entre metas académicas y pesimismo defensivo. Con todo, los trabajos que han analizado este tópico también reflejan ciertas inconsistencias. En general, la mayoría de estudios sugieren que es la orientación a metas de rendimiento la que promueve la adopción de esta estrategia autoprotectora (véase, por ejemplo, Elliot y Church, 2003; García y Pintrich, 1993; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003; S. Rodríguez et al., 2004; S. Rodríguez et al., 2008; Yamawaki et al., 2004), aunque no queda suficientemente esclarecido si es la tendencia de evitación la que se asocia positivamente al pesimismo defensivo (S. Rodríguez et al., 2004) o son ambas tendencias las que se hallarían vinculadas a la adopción de esta estrategia (e.g., Elliot y Church, 2003).

En lo que atañe a las metas de aprendizaje, en general las investigaciones han encontrado una baja correlación con el pesimismo defensivo (Elliot y Church, 2003; Valle et al., 2007; Yamawaki et al., 2004). Conviene señalar, sin embargo, que las escasas investigaciones que han diferenciado los dos componentes del pesimismo defensivo han sugerido que las metas de rendimiento se encontrarían positivamente asociadas a las expectativas defensivas (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003), mientras que tanto las de rendimiento como las de dominio se encontrarían vinculadas a la reflexión (A. J. Martin et al., 2000, 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003). Lim (2009), no obstante, encontró que solo las de dominio influirían (positivamente) sobre la reflexión.

Finalmente, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, a día de hoy carecemos de estudios que vinculen directamente el pesimismo defensivo con las metas de evitación del trabajo. Sin embargo, amparándonos en algunos

estudios (e.g., Elliot y Church, 2003) que relacionan las expectativas defensivas con la evitación del fracaso y la reflexión con la orientación al éxito, cabría pensar en que sí puede existir cierta relación entre esta orientación a metas y el pesimismo defensivo, cuanto menos en lo que se refiere a uno de los componentes de esta estrategia.

Considerando, pues, las aportaciones de otras investigaciones, nuestras hipótesis respecto a la vinculación entre metas académicas y pesimismo defensivo son las siguientes:

4.4. Las metas de rendimiento (tanto en su tendencia de aproximación como de evitación) influirán positiva y significativamente sobre ambos componentes del pesimismo defensivo (expectativas defensivas y reflexión).

4.5. Las metas de aproximación al aprendizaje mostrarán una relación negativa con el componente de expectativas defensivas del pesimismo defensivo y positiva con la reflexión.

4.6. Las metas de evitación del trabajo se encontrarán positivamente asociadas a las expectativas defensivas y negativamente a la reflexión.

- Hipótesis relativas al objetivo 5

Si bien existe ya un notable cuerpo de trabajos que analizan el papel de las múltiples metas en relación con diferentes variables vinculadas al terreno académico como, por ejemplo, las estrategias de aprendizaje (e.g., Cabanach, Valle, García, Rodríguez y Piñeiro, 2008), escasos antecedentes existen al respecto en la investigación sobre el *self-handicapping* y el pesimismo defensivo. Midgley y Urdan (2001) encontraron que la propensión al *self-handicapping* se incrementa cuando el patrón de múltiples metas del estudiante incluye una alta orientación a la evitación del rendimiento, incluso aunque las metas de dominio sean elevadas. Similares hallazgos ha obtenido recientemente Ferrera (2011), para quien la combinación de altas metas de aproximación y altas de evitación promueve significativamente en mayor medida la utilización de comportamientos de *self-handicapping* que el patrón

de altas metas de aproximación y bajas de evitación. Ommundsen (2004) y Schwinger y Stiensmeier-Pelster (2011), sin embargo, discrepan de este planteamiento, al considerar que una elevada motivación por aprender amortigua el miedo al fracaso del estudiante (metas ego-defensivas) y, con ello, su inclinación a enrolarse en maniobras de autoobstaculización. S. Rodríguez (1999) se adscribe también a este segundo planteamiento, al concluir que las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo son más frecuentes entre estudiantes con perfiles de rendimiento, y menos comunes en los aprendices orientados al dominio. Estos exiguos antecedentes nos llevarían a considerar en nuestra muestra la existencia de cuatro potenciales perfiles de múltiples metas en función de la utilización que hacen de las estrategias de pesimismo defensivo y *self-handicapping*:

5.1. Un grupo de estudiantes con predominio de utilización de metas de aproximación a la tarea (metas de dominio); otro, caracterizado por altas metas de rendimiento (aproximación y evitación); un tercer conglomerado de sujetos que recurren con cierta frecuencia a metas evitativas (evitación del rendimiento y de la tarea); y un último grupo de estudiantes con un marcado perfil aproximativo (aproximación al rendimiento y al aprendizaje)

Considerando los presupuestos hipotetizados para el cuarto de nuestros objetivos, planteamos que:

5.2. El perfil que combina ambas estrategias de rendimiento, así como el patrón aproximativo (aproximación al rendimiento y a la tarea), podrían constituirse como los grupos de estudiantes con mayor tendencia al pesimismo defensivo. Por su parte, consideramos que los estudiantes con un claro perfil evitativo (evitación del rendimiento y de la tarea) será el que más favorezca la adopción de estrategias de *self-handicapping*.

4.3. Diseño de la investigación

Una vez definidos los objetivos e hipótesis, la lógica del método científico nos lleva a trazar un diseño de investigación, esto es, un plan de acción que nos faculte para dar respuesta a los interrogantes planteados. De acuerdo con Arnau (1995), dos serían las premisas básicas que sustentarían la concreción de un diseño de investigación. La primera haría referencia a los

objetivos o propósitos que subyacen a ese plan de acción. La segunda, a la información que se desea extraer a través de dicho plan.

Considerando que el objetivo central de nuestro trabajo es el de analizar el grado de relación o asociación entre diversas variables motivacionales (metas académicas y autoestima) y las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, podemos inferir que la metodología no experimental es la que mejor se ajusta a este propósito. Varios motivos sustentan esta idea. En primer lugar, en esta investigación no existe una manipulación directa de las variables independientes por parte del investigador ni una asignación aleatoria de los sujetos a los grupos de tratamiento, los cuales tampoco existen. Al contrario, nuestras hipótesis sugieren la pertinencia de establecer relaciones de carácter descriptivo y correlacional entre nuestras variables. Además, únicamente podemos clasificar a nuestros participantes con base en sus características en las variables independientes para, posteriormente, registrar los valores de la variable dependiente. Ello hace que podamos catalogar a nuestro diseño no experimental como prospectivo simple.

Por otro lado, resulta igualmente significativo, a efectos de considerar la metodología de investigación más apropiada, analizar las características de los sujetos de investigación así como el procedimiento de recogida de información. En nuestro estudio, las preguntas efectuadas a los participantes constituyen el principal medio para recabar información, y las respuestas a las mismas, la principal fuente de análisis. En relación a los sujetos evaluados, su elevado número hace inviable la aplicación de esas preguntas a toda la población. Se requiere, por tanto, seleccionar a una fracción de esa población representativa de la misma. Considerando estas características, la metodología de encuestas mediante la técnica de cuestionarios parece, pues, la más apropiada para satisfacer nuestros propósitos.

Retomando las dos premisas que, según Arnau, guían la definición de un diseño de investigación, la segunda de ellas alude al tipo de datos que se obtienen. En relación a este aspecto, las investigaciones suelen diferenciar entre diseños longitudinales y transversales, en función del número de momentos temporales dentro de los cuales se lleva a cabo un registro de las variables objeto de estudio. En la medida en que los datos recabados en el

presente trabajo se obtuvieron en un único momento temporal, podemos calificar nuestro diseño como transversal.

En suma, tomando en consideración los argumentos expuestos a lo largo de esta sección, de forma genérica podemos caracterizar nuestro estudio como un diseño de investigación no experimental descriptivo y prospectivo simple de corte transversal, cuyo procedimiento de recogida de información se basa en la metodología de encuestas y la técnica del cuestionario.

4.4. Descripción de la muestra y procedimiento de recogida de datos

Tras la definición del diseño de investigación, es preciso concretar la muestra a partir de la cual podamos obtener la información precisa para contrastar las hipótesis de nuestro estudio. La educación superior constituye el marco en el que focalizamos esta tesis doctoral y, dentro de ella, los estudiantes conforman nuestra población objetivo. Habida cuenta del elevado número de sujetos que integran esta población, hemos de recurrir a los métodos de muestreo para obtener un subconjunto representativo de la misma en lo que a nuestras variables de investigación se refiere. Cuanto más representativa sea la muestra, más generalizable resultará la información que se extraiga de ella al conjunto de la población.

De acuerdo con ello, los sujetos de nuestro estudio han sido seleccionados a partir de un muestreo por conglomerados, pues ello nos permite respetar el agrupamiento natural de los estudiantes. Se consideró, por consiguiente, como conglomerado cada grupo clase integrado por aquellos estudiantes que voluntariamente colaboraron en la cumplimentación de los cuestionarios (muestra aceptante).

La muestra productora de datos está compuesta por un total de 1031 estudiantes¹³, de los cuales 890 (86.3%) son mujeres y 141 (13.7%) son hombres (véase figura 28), con edades comprendidas entre los 18 y los 53 años, siendo la media de edad de 21.36 años ($DT = 3.80$).

¹³ Nuestra muestra inicial la conformaban 1087 sujetos. Sin embargo, hemos optado por eliminar los 56 casos que presentaban valores perdidos.

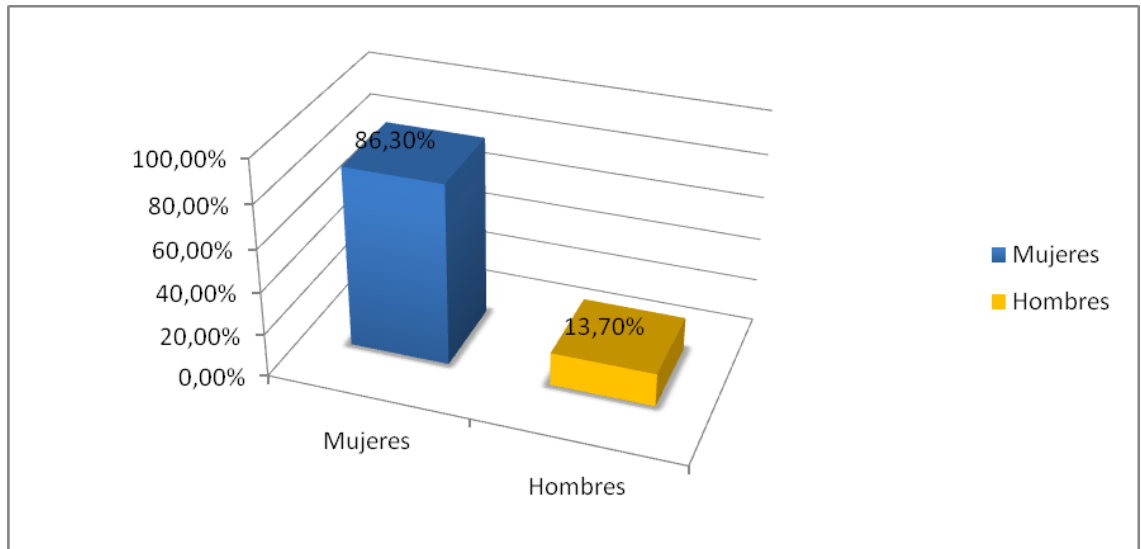


Figura 28. Distribución de la muestra por sexos.

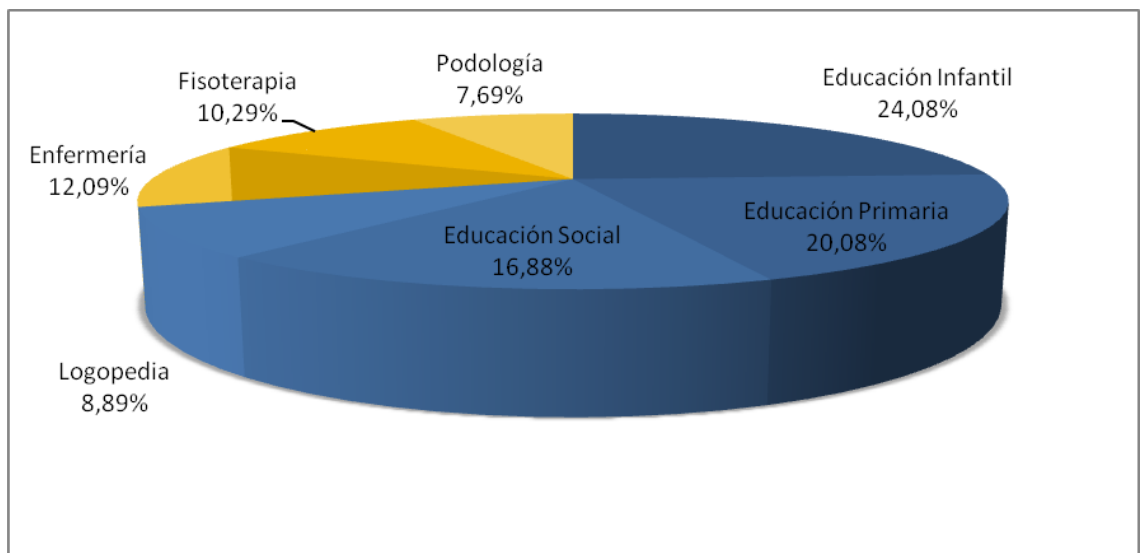


Figura 29. Distribución de la muestra por titulaciones.

Del total de la muestra, como puede observarse en la figura 29, 721 sujetos (69.93%) cursaban titulaciones del ámbito de las Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Logopedia) y 310 (30.07%), titulaciones adscritas a Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia y Podología).

En cuanto a la distribución de la muestra por cursos (véase figura 30), 379 (36.8%) de los estudiantes participantes en el estudio se encontraban en primero de Grado, 340 (33%), en segundo y 312 (30.2%), en tercero.

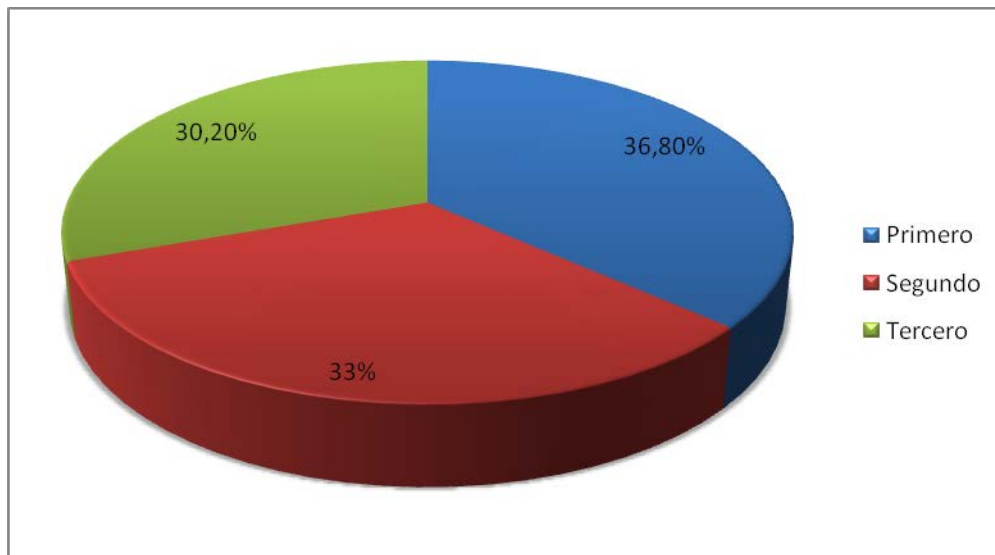


Figura 30. Distribución de la muestra por curso.

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada uno de los centros a los que asistían los estudiantes que participaron en la investigación, entre abril y mayo de 2011. Previamente nos pusimos en contacto, bien por vía telefónica, a través del correo electrónico y/o mediante entrevista personal, con docentes de cada una de las titulaciones y cursos seleccionados para nuestra investigación y les informamos del objetivo de la misma, de la estructura y contenido de los cuestionarios, del tiempo que requeríamos para su aplicación, así como de nuestra plena disposición a entregarles e informarles de los resultados obtenidos una vez finalizada la investigación. Con aquellos que finalmente accedieron a colaborar en el estudio, se procedió a fijar de común acuerdo la fecha para la aplicación de los instrumentos.

La recogida de datos se llevó a cabo dentro de las aulas y en horario académico, siempre con el margen de tiempo necesario para que los estudiantes pudiesen contestar a los diversos instrumentos de la manera más conveniente posible. La aplicación fue colectiva, el investigador estuvo presente en todas las sesiones y les instruyó a los sujetos sobre la forma de responder a los cuestionarios, recalcándoles la importancia de que respondiesen con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se les advirtió de que su participación en la investigación era totalmente voluntaria y anónima, con objeto de garantizar la confidencialidad de las respuestas.

4.5. Variables e instrumentos de medida

La concreción práctica de todo objetivo de investigación requiere, ineludiblemente, delimitar y operativizar de forma clara las variables objeto de estudio, así como los instrumentos diseñados para su medida. A lo largo de este apartado, pues, trataremos de analizar el "qué" y el "mediante qué" de nuestro trabajo de investigación.

- Variables contempladas en la investigación

Considerando que el objetivo principal de este trabajo es analizar en qué medida variables como la autoestima y las metas académicas influyen en la utilización de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, estimaremos como variables independientes las dos primeras y como variables dependientes, ambas estrategias de protección de la autovalía. Dentro de este planteamiento, la palabra *estimar* resulta la más apropiada, no en vano las características de nuestro diseño de investigación -descriptivo y no experimental- hacen que no sea factible hablar estrictamente de variables independientes, en la medida en que, como ya hemos señalado, no son manipuladas directamente por el experimentador. Por ello, algunas variables de nuestro estudio han sido consideradas independientes asignadas, en tanto que se les otorgan unos determinados valores, se seleccionan los grupos de sujetos que muestran cada uno de esos valores y se analiza la posible existencia de diferencias entre los grupos con respecto a la variable dependiente. A continuación, procedemos a operativizar cada una de las variables de nuestro proyecto.

a) Variables dependientes

A lo largo de todo el planteamiento teórico hemos analizado la necesidad que sentimos los seres humanos de proteger nuestras creencias de competencia personal en caso de fracaso. Esta necesidad lleva a algunos estudiantes a adoptar ciertas estrategias que les permitan salvaguardar su autovalía ante el temor a un posible resultado académico adverso. Entre las estrategias de autoprotección más recurrentes, y que representan el principal objeto de interés de este trabajo, encontramos las de *self-handicapping* y las de pesimismo defensivo.

Self-handicapping:

Las estrategias de *self-handicapping* consisten en la creación, por parte del individuo, de algún impedimento real o ficticio que le permita tener una coartada en caso de fracaso. Considerando la pluralidad de taxonomías que alberga la investigación en el campo, hemos operativizado esta estrategia en términos de ***self-handicapping activo*** o conductual y ***self-handicapping autopresentado*** o reivindicado. El primero aludiría a todas aquellas acciones (e.g., ingerir drogas o alcohol, implicarse en tareas extremadamente difíciles, reducir el esfuerzo, etc.) desarrolladas por el individuo para conseguir su propósito. Es, por tanto, una forma activa de *self-handicapping*. En el *self-handicapping* autopresentado, en cambio, el individuo únicamente verbaliza la existencia de algún impedimento para la obtención exitosa de un estándar deseado. Dentro de esta segunda tipología, no obstante, autores como A. J. Martin (1998) contemplan una segunda categoría: el ***self-handicapping autopresentado afectivo***, en virtud del cual el individuo exagera ciertos estados afectivos (ansiedad, malhumor, depresión, etc.) para justificar un potencial fracaso. Así pues, nuestra investigación contempla tres variables de *self-handicapping*: activa, autopresentada y autopresentada afectiva.

Pesimismo defensivo:

Aunque comporta el mismo mecanismo anticipatorio ante posibles resultados negativos que el *self-handicapping*, la estrategia de pesimismo defensivo consiste, esencialmente, en el establecimiento de bajas expectativas respecto al rendimiento futuro, a pesar de contar con un historial previo de éxitos, acompañada de una reflexión en torno a todos los aspectos que podrían salir mal, todo ello con el propósito de incrementar la motivación con vistas a evitar este tipo de desenlaces indeseados. De acuerdo con ello, dos son las variables que nos permiten caracterizar al pesimismo defensivo: las **expectativas defensivas** y la **reflexión**.

b) Variables independientes asignadas

Desde su operativización como estrategias de protección de la autovalía, la literatura ha tratado de identificar qué variables podrían predisponer al estudiante a adoptar tácticas de *self-handicapping* y/o de pesimismo defensivo. De entre esas variables mediadoras o moduladoras, en el presente

trabajo hemos tomado en consideración dos factores que, amparándonos en el modelo de Pintrich y DeGroot (1990), contemplarían los dos primeros componentes básicos de la motivación académica. Más concretamente, nos estamos refiriendo a las **metas académicas**, vinculadas al componente de valor de la motivación académica; y a la **autoestima**, que se englobaría dentro del componente de expectativa. Consideramos que, de esta manera, cubrimos todo el espectro de la motivación académica, en tanto que el tercero de sus componentes (afectivo), se encuentra en sí mismo representado por las variables dependientes de nuestro estudio.

Autoestima:

De acuerdo con el planteamiento realizado en el marco teórico, la autoestima constituye la dimensión valorativa de nuestro autoconcepto, que reflejaría el grado en que la persona se quiere, se respeta y se siente competente, importante, valioso o satisfecho consigo mismo (Canto y Castro, 2004; Coopersmith, 1967; González y Tourón, 1994).

Metas académicas:

Este tópico alude a las razones y los propósitos, conscientes o no, que tienen los estudiantes a la hora de afrontar las tareas académicas. Partiendo del marco 2x2 de las teorías de metas de logro (e.g., Elliot y McGregor, 2001; Pintrich, 2000a, 2000b), en nuestro trabajo consideraremos dos tipos de metas: tarea y rendimiento, (diferenciando, en ambos casos, dos tendencias: aproximación y evitación). En definitiva, cuatro son las variables que contemplamos para la evaluación de las metas académicas: metas de aproximación a la tarea, metas de evitación de la tarea, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento.

Estas variables (autoestima, metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento, metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea) han sido utilizadas para formar grupos de estudiantes y examinar las diferencias entre ellos en las variables dependientes: *self-handicapping* activo, *self-handicapping* autopresentado, *self-handicapping* autopresentado afectivo, expectativas defensivas y reflexión.

Debemos puntualizar que, además de la autoestima y las metas académicas, nuestro estudio contempla una tercera variable que recibe la

consideración de independiente asignada: el **género**. Se trata de una variable dicotómica, por cuanto admite dos grupos, hombres y mujeres. Al igual que en los casos anteriores, pretendíamos determinar si existirían diferencias significativas en las variables dependientes en función de estos dos grupos.

- Instrumentos de medida

a) Subescalas de *self-handicapping*

Como hemos mencionado anteriormente, nuestra operativización del *self-handicapping* como constructo integrado por tres variables (activa, autopresentada y autopresentada afectiva) parte del planteamiento realizado por Andrew J. Martin (1998). En coherencia con ello, y dadas sus adecuadas propiedades psicométricas, hemos recurrido a las mismas subescalas de *self-handicapping* utilizadas por este investigador, las cuales se describen a continuación.

- Subescala de *self-handicapping* activo (A. J. Martin, 1998)

Para evaluar el *self-handicapping* en su forma activa hemos recurrido a la *Subescala de self-handicapping activo*, elaborada por A. J. Martin (1998) a partir de la *Academic Self-handicapping Scale*, de Midgley et al. (1996) y, en menor medida, de la *Shortened Self-handicapping Scale*, de Strube (1986). La subescala de *self-handicapping* activo consta de once ítems que evalúan, como ya mencionamos anteriormente, todas aquellas acciones promovidas por el estudiante con la pretensión de tener una coartada disponible en caso de fracaso. En los trabajos efectuados por A. J. Martin (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b; A. J. Martin, Marsh y Debus, 2003), la fiabilidad de este instrumento, determinada por el α de Cronbach, se ha mostrado igual o superior a .90. A modo de ejemplo, algunos ítems que integrarían esta subescala serían los siguientes: "*tiendo a no intentar hacer las tareas, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba*"; o "*a menudo me ocupo de otras cosas además de estudiar la noche antes de un examen, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba*".

- Subescala de *self-handicapping* autopresentado (A. J. Martin, 1998)

La dimensión más pública de la estrategia de *self-handicapping* ha sido evaluada mediante la *Subescala de self-handicapping autopresentado*,

elaborada por A. J. Martin (1998). Al igual que la Subescala de *self-handicapping* activo, este instrumento constituye una adaptación de la *Academic Self-handicapping Scale* (Midgley et al., 1996), así como de la *Shortened Self-handicapping Scale* (Strube, 1986), y ha evidenciado una adecuada consistencia interna (α de Cronbach = .90). La Subescala de *self-handicapping* autopresentado consta de once ítems del tipo "les digo a los demás que estoy más agotado de lo que realmente estoy cuando tengo que hacer tareas o exámenes así que, si no lo hago tan bien como esperaba, puedo decir que esa es la razón"; o "dejo que la gente piense que no duermo o descanso lo suficiente antes de próximos exámenes y tareas de lo que es realmente, así puedo decir que esa es la razón si no lo hago tan bien como esperaba".

- Subescala de *self-handicapping* autopresentado afectivo (A. J. Martin, 1998)

De entre los motivos aducidos por los estudiantes para justificar un potencial fracaso, sobresalen los estados afectivos que dificultan el rendimiento. Con el propósito de medir específicamente este aspecto, hemos recurrido a la *Subescala de self-handicapping autopresentado afectivo* de A. J. Martin (1998). Algunos ejemplos de los cinco ítems que componen este instrumento serían: "cuando se acerca un examen o tarea, me inclino a decirle a los demás que estoy más ansioso/a de lo que en realidad estoy, así que si no lo hago tan bien como esperaba, pensarán que esa es la razón"; o "cuando se acerca alguna evaluación o examen, me inclino a decirle a la gente que en casa las cosas no van tan bien como realmente van, así si no lo hago tan bien como esperaba, pensarán que esa es la razón". En el trabajo de A. J. Martin, esta escala evidenció una adecuada fiabilidad: α de Cronbach = .88.

Hasta la fecha, las subescalas de *self-handicapping* utilizadas por A. J. Martin carecen de una adaptación validada al español. Para este fin, los tres instrumentos fueron objeto de valoración por parte de dos profesores españoles de la Universidad de Princeton, doctores en Filología Hispánica. Ambos jueces fueron convenientemente formados previamente sobre las características y finalidades de estas dos estrategias de protección de la autovalía.

En nuestro estudio, las respuestas a cada uno de los ítems que conforman las subescalas de *self-handicapping* se realizaron sobre una escala

Likert de 5 puntos que comprende valores entre 1 (“Nunca”) y 5 (“Siempre”). Las propiedades psicométricas de este instrumento, analizadas sobre la base de nuestros datos, se discuten a continuación.

En una primera aproximación al estudio de su validez de constructo, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio (análisis AFE), usando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación, la *Normalización Varimax con Kaiser*. Tanto el valor de la medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)*, próximo a la unidad (.921), como el nivel de significación resultante tras aplicar el *test de esfericidad de Bartlett* ($p < .001$), proporcionan respaldo estadístico a la factorización de las variables.

En la tabla 22 se recogen los resultados del análisis AFE de los ítems y el porcentaje de varianza explicada por cada factor. Para la interpretación de la misma, hay que tener en cuenta que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, en dicha tabla se han suprimido, por cuestiones de claridad, las saturaciones menores a .40, al entender que no reúnen la suficiente capacidad explicativa.

Tabla 22

Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de las Subescalas de Self-Handicapping para el total de la muestra (N=1031)

Ítem	1	2
SH17	.645	
SH25	.637	
SH2	.627	
SH20	.617	
SH9	.616	
SH10	.616	
SH11	.613	
SH15	.612	
SH7	.609	
SH19	.601	
SH4	.590	
SH23	.588	

SH3	.585	
SH26	.570	
SH12	.567	
SH16	.544	
SH24		.667
SH21		.661
SH14		.653
SH1		.642
SH6		.626
SH18		.622
SH27		.606
SH5		.604
SH13		.497
Valores propios	8.753	1.791
Varianza explicada (%)	35.011	7,166
Varianza total	42.177%	

Como refleja la tabla anterior, nuestros datos no apoyan la estructura trifactorial planteada por A. J. Martin (1998). Antes bien, nuestros resultados sugieren la existencia de dos dimensiones de *self-handicapping*: una autopresentada (Factor 1), que integraría los ítems de las subescalas de *self-handicapping* autopresentado y *self-handicapping* autopresentado afectivo de A. J. Martin; y una activa (Factor 2), que coincide con la dimensión propuesta por este autor. En otras palabras, dentro del *self-handicapping*, los sujetos de nuestra muestra parecen diferenciar entre realizar propositivamente alguna acción que interfiera en la consecución exitosa de un resultado (*self-handicapping* activo) e informar a otras personas que algo o alguien les impide la obtención de tal éxito (*self-handicapping* autopresentado).

Asimismo, en dicha tabla, tal y como puede observarse, no figuran los ítems 8 y 22 del instrumento original empleado. En efecto, a tenor de los resultados del análisis factorial, se ha optado por excluir de la escala definitiva los dos ítems señalados, dado que sus pesos factoriales eran inferiores a .40. De esta manera, la composición definitiva de la escala quedó constituida por 25 ítems (véase anexo 1) agrupados en dos factores, que hemos denominado

"*Self-handicapping* autopresentado" (16 ítems) y "*Self-handicapping* activo" (9 ítems), y que logran explicar el 42.177% de la varianza total.

A partir de la estructura factorial obtenida, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores que se extrajeron, utilizando el coeficiente *alpha de Cronbach*, y cuyos resultados se muestran en la tabla 23. Como puede apreciarse, la consistencia interna del total de la escala, así como de los dos factores que integran este constructo, es adecuada, lo que parece refrendar la fiabilidad del instrumento utilizado.

Tabla 23

Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para las subescalas de self-handicapping obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA
Factor 1: <i>Self-handicapping autopresentado</i>	16	.905
Factor 2: <i>Self-handicapping activo</i>	9	.837
TOTAL DE LA ESCALA	25	.922

b) Cuestionario de Pesimismo Defensivo (*Defensive Pessimism Questionnaire*, DPQ; Norem, 2002b)

En una línea similar a la del *self-handicapping*, hemos operativizado el pesimismo defensivo apoyándonos en la caracterización que hace la que, sin ningún género de dudas, es la autora de referencia en las investigaciones sobre pesimismo defensivo: Julie Norem. En concreto, hemos utilizado la versión en español del *Defensive Pessimism Questionnaire* (DPQ; véase Norem, 2002b). Este instrumento consta de 12 ítems, seis de los cuales evalúan el componente de expectativa defensiva de la estrategia de pesimismo defensivo (e.g., "*a menudo empiezo imaginándome lo peor, aunque probablemente me salga bien*") y los otros seis, el de reflexión (e.g., "*dedico mucho tiempo a la planificación*").

Como hemos señalado en el marco teórico, diversos trabajos de Norem (Norem, 2001, 2009; Norem e Illingworth, 2004) plantean una estructura que

satura satisfactoriamente en un único factor no rotado, si bien la rotación oblicua permite obtener dos factores (denominados por la autora como "pesimismo" y "reflexión") altamente correlacionados entre sí. Con el fin de analizar esta cuestión en concordancia con nuestros datos, procedimos al estudio de la dimensionalidad del DPQ. La medida de adecuación muestral de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), próximo a la unidad (.931), así como la prueba de esfericidad de *Batlett* ($p < .001$), respaldan lo apropiado de proceder a la factorización de las variables. A continuación, sometimos los datos a un análisis factorial exploratorio, utilizando como método de extracción el análisis de componentes principales y como método de rotación, la Normalización Oblimin con Kaiser, habida cuenta de las elevadas correlaciones obtenidas por Norem en investigaciones precedentes entre las variables integrantes del pesimismo defensivo.

El estudio de la dimensionalidad del Cuestionario de Pesimismo Defensivo arroja una estructura factorial de dos dimensiones que alcanzan a explicar el 56.705% de la varianza total. De conformidad con los hallazgos obtenidos por Norem, nuestros resultados indican que todos los ítems del cuestionario saturan satisfactoriamente en un único factor no rotado. Es posteriormente cuando, al someter a rotación oblicua los datos, se obtienen las dos dimensiones.

En las tablas 24 y 25 se muestran, respectivamente, la matriz de componentes no rotados y la matriz de componentes sometidos a rotación oblicua. Para la correcta interpretación de esta última, nuevamente debe tomarse en consideración que la diagonal está ocupada por las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde en la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, por cuestiones de claridad, han sido suprimidas de la tabla las saturaciones menores a .40.

Tabla 24

Matriz de componentes sin rotar del Cuestionario de Pesimismo Defensivo para el total de la muestra (N=1031)

Ítem	1	2
PD2	.749	
PD9	.736	
PD5	.727	
PD10	.726	
PD7	.721	
PD4	.709	
PD3	.704	
PD8	.703	
PD12	.659	
PD1	.651	
PD6	.431	.572

Método: Análisis de componentes principales

Tabla 25

Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores del Cuestionario de Pesimismo Defensivo para el total de la muestra (N=1031)

Ítem	1	2
PD7	.784	
PD5	.777	
PD9	.766	
PD3	.765	
PD1	.731	
PD2	.578	.765
PD4	.548	.721
PD12	.485	.708
PD10	.592	.694
PD6		.686
PD8	.608	.620
Valores propios	5.215	1.023
Varianza explicada (%)	47.408	9.297
Varianza total	56.705%	

Método de rotación: Normalización Oblimin con Kaiser

Como se aprecia en las tablas anteriores, se ha optado por eliminar el ítem 11 del cuestionario original, por cuanto su peso factorial era inferior a .40. En consecuencia, el instrumento utilizado queda conformado por los once ítems restantes del DPQ. Las respuestas aparecen categorizadas en una escala Likert que se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con "Nunca" y el 5 con "Siempre". En el anexo 2 se incluyen los 11 ítems que compondrían este instrumento.

En principio, los datos anteriormente expuestos avalan la existencia de una estructura factorial conformada por dos dimensiones. La primera (Factor 1), estaría integrada por cinco ítems que hacen referencia a la tendencia de algunos estudiantes a mantener expectativas ciertamente negativas respecto a su rendimiento futuro, a pesar de carecer de una base sólida para ello. A este factor podríamos denominarlo "Expectativas defensivas". La segunda dimensión (Factor 2), que conceptualizaríamos como "Reflexión", incluiría seis ítems que reflejan la propensión de ciertos estudiantes a cavilar sobre todos los aspectos que pueden salir mal, la forma en que estos se producirían, las consecuencias de ello y las vías para evitarlo.

Sin embargo, para los propósitos de esta investigación hemos optado por mantener una estructura integrada por un único factor, que hemos denominado "Pesimismo defensivo". Varios argumentos sustentan esta determinación. En primer lugar, la propia autora del cuestionario (Norem), aboga por la estructura unidimensional, a pesar de que, como en nuestro caso, al someter los factores a rotación oblicua obtiene una matriz de dos factores. En segundo lugar, existen también diversos indicios empíricos que llevan, tanto a esta investigadora como a nosotros, a optar por esta estructura. Así, la matriz de componentes sin rotar permite apreciar que todos los ítems (a excepción del 11 que, como apuntábamos anteriormente, no posee suficiente entidad explicativa y, en consecuencia, hemos eliminado) saturan satisfactoriamente en una única dimensión. Ciertamente es que el ítem 6 lo hace también en un hipotético segundo factor. Al someter a rotación oblicua los factores, observamos que todos los ítems que componen el segundo factor (de nuevo, exceptuando el 6) poseen también una importante carga factorial en la primera dimensión. Esto es, el primer factor también se encuentra notablemente explicado por cinco de los seis ítems del segundo. Además, los factores "Expectativas defensivas" y "Reflexión" se encuentran altamente

correlacionados entre sí ($r = .684$, $p < .001$). Finalmente, de acuerdo con Morales (2013), podríamos considerar que una escala es pluridimensional, esto es, distintos ítems miden sub-constructos o aspectos diferenciales del mismo rasgo cuando los distintos factores tienen: (a) una fiabilidad (α) aceptable, estimando las sumas de las puntuaciones que los sujetos otorgan a los ítems que supuestamente miden cada factor; y (b) correlacionan de manera claramente distinta con otros criterios.

Los datos de nuestra muestra satisfacen el primer criterio. Al calcular los coeficientes de fiabilidad para el total de la escala y para cada uno de los factores (extraídos a través del coeficiente *alpha de Cronbach*), podemos apreciar que la consistencia interna de ambos factores es elevada (véase tabla 26).

Tabla 26

Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para el Cuestionario de Pesimismo Defensivo obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA
Factor 1: <i>Expectativas defensivas</i>	5	.834
Factor 2: <i>Reflexión</i>	6	.820
TOTAL DE LA ESCALA	11	.888

Sin embargo, no hemos obtenido refrendo estadístico al segundo supuesto. Al contrario, si, como haremos en el capítulo siguiente, establecemos correlaciones bivariadas (*Pearson*) entre las variables independientes asignadas de nuestro estudio (autoestima, metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento, metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea) y las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, en lo tocante a las Expectativas defensivas y a la Reflexión, encontramos que ambas muestran índices de correlación muy similares con todas las variables independientes asignadas de nuestro estudio (véase tabla 27).

Tabla 27

Correlaciones bivariadas (Pearson) entre la autoestima, las metas académicas y las expectativas defensivas y la reflexión para el total de la muestra (N=1031)

	Expectativas defensivas	Reflexión
Autoestima	-.528**	-.546**
Aproximación al rendimiento	.394**	.385**
Evitación del rendimiento	.090**	.116**
Aproximación a la tarea	.264**	.234**
Evitación de la tarea	-.441**	-.434**

**La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Así pues, en función de estas consideraciones, y con arreglo a los objetivos planteados en nuestro trabajo, estimamos que lo más conveniente es preservar la estructura unidimensional del pesimismo defensivo que propone la autora del instrumento.

c) Escala de autoestima (Rosenberg, 1965)

Para medir el grado en que el estudiante muestra sentimientos de respeto y aceptación hacia sí mismo, hemos recurrido a la *Escala de Autoestima* de Rosenberg (1965). Como vemos en el anexo 3, este instrumento se compone de 10 ítems (cinco enunciados en sentido positivo y otros tantos en negativo) del tipo "siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás" (ítem en positivo) o "en general, me inclino a pensar que soy un/a fracasado/a" (ítem en negativo). Las respuestas a cada uno de los ítems se realizaron sobre una escala Likert de cinco puntos que oscilan entre 1 ("En total desacuerdo") y 5 ("Totalmente de acuerdo"). Investigaciones previas (e.g., Silbert y Tippett, 1965; Rosenberg, 1965; Vázquez, Jiménez y Vázquez-Morejón, 2004) avalan la fiabilidad de esta escala (a de Cronbach entre .77 y .88).

En la tabla 28 se exponen las correlaciones de cada uno de los ítems con el total (índice de homogeneidad), así como el valor del coeficiente α de

Cronbach (índice de consistencia interna) a partir de los resultados extraídos de nuestros datos.

Tabla 28

Índices de homogeneidad y de consistencia interna de la Escala de Autoestima de Rosenberg obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación

ÍTEM	Correlación ítem-total	Coefficiente α sin el ítem
AUTOESTIMA1	.672	.871
AUTOESTIMA 2	.705	.868
AUTOESTIMA3	.528	.881
AUTOESTIMA4	.625	.874
AUTOESTIMA5	.666	.871
AUTOESTIMA6	.618	.875
AUTOESTIMA7	.612	.875
AUTOESTIMA8	.628	.874
AUTOESTIMA9	.577	.878
AUTOESTIMA10	.554	.879
Coefficiente α para el total de los ítems		.886

Como bien ilustra la tabla anterior, las correlaciones entre los ítems utilizados para evaluar la autoestima de los estudiantes son moderadamente elevadas, con valores que oscilan entre $\alpha = .52$ y $\alpha = .70$. Es también satisfactorio el índice de consistencia interna del total de la escala ($\alpha = .88$). Además, todos los ítems que la componen parecen contribuir en similar proporción a dicha consistencia, pues esta no aumenta al eliminar alguno de ellos. Estos parámetros nos permiten concluir, por consiguiente, que el instrumento es fiable.

d) Escala de orientación a metas académicas (E. M. Skaalvik, 1997)

A la hora de evaluar las metas académicas de los estudiantes hemos utilizado la *Escala de orientación a metas académicas* de E. M. Skaalvik (1997). Los cuatro factores (metas de aproximación a la tarea, metas de

evitación de la tarea, metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento) que subyacen a los 22 ítems del instrumento han evidenciado unos índices de fiabilidad (α de Cronbach) adecuados en trabajos previos (e.g., S. Rodríguez et al., 2001; Valle et al., 2007), con valores que oscilan entre $\alpha = .73$, para metas de evitación de la tarea, y $\alpha = .90$, para metas de evitación del rendimiento. A modo ilustrativo, en esta escala las metas de aproximación y evitación de la tarea vendrían representadas, respectivamente, por ítems como *"es importante para mí aprender cosas nuevas en clase"* y *"en clase prefiero hacer lo menos posible"*. Por su parte, ítems tales como *"intento conseguir notas más altas que otros compañeros"* y *"en clase me preocupa que me pongan en ridículo"* ejemplificarían, respectivamente, las tendencias de aproximación y evitación de las metas de rendimiento.

Con el fin de analizar las propiedades psicométricas de este instrumento de acuerdo con nuestros datos, sometimos la escala a un análisis AFE y, posteriormente, calculamos los coeficientes de fiabilidad de la estructura factorial obtenida.

En lo que respecta al análisis factorial exploratorio, procedimos en primera instancia a calcular los índices KMO (.894) y de esfericidad de *Bartlett* ($p < .001$), los cuales nos indicarán la idoneidad de proceder a la factorización de los ítems de la escala. Ambos parámetros avalan, pues, la procedencia del análisis factorial. Para la realización del mismo, hemos recurrido al análisis de componentes principales, como método de extracción, y a la Normalización *Varimax* con *Kaiser*, como método de rotación. La estructura resultante la conforman cuatro factores que logran explicar el 56.165% de la varianza total.

Los resultados de este análisis factorial exploratorio se exponen en la tabla 29. En consonancia con los instrumentos anteriormente descritos, a efectos interpretativos hemos de considerar que cada columna comprende las saturaciones de los ítems en el factor que le corresponde de acuerdo con la estructura factorial obtenida. Estas saturaciones están en negrita y aparecen ordenadas de mayor a menor. Asimismo, por cuestiones de claridad, han sido suprimidas de la tabla las saturaciones menores a .40.

Tabla 29

Matriz de componentes rotados y varianza explicada por los factores de la Escala de orientación a metas académicas para el total de la muestra (N=1031)

Ítem	1	2	3	4
METAS20	.803			
METAS14	.791			
METAS1	.754			
METAS4	.738			
METAS17	.691			
METAS19		.721		
METAS3		.689		
METAS16		.680		
METAS5		.654		
METAS12		.621		
METAS9		.576		
METAS8			.732	
METAS18			.727	
METAS6			.696	
METAS21			.676	
METAS11			.603	
METAS15	.560		.424	
METAS2				.784
METAS22				.716
METAS13				.703
METAS7				.666
Valores propios	5.628	3.641	1.393	1.132
Varianza explicada (%)	26.802	17.338	6.635	5.390
Varianza total	56.165%			

El primer factor obtenido, integrado por cinco ítems, define las "Metas de aproximación al rendimiento", que aluden fundamentalmente al deseo de algunos estudiantes de sobresalir por encima de sus compañeros, evidenciando una capacidad y un rendimiento superiores. El segundo factor, integrado por seis ítems, alude al anhelo de aprender e incrementar los conocimientos y el dominio sobre las materias que exhiben algunos

estudiantes. Hemos definido a este factor como "Metas de aproximación a la tarea". El tercer factor, que hemos denominado, "Metas de evitación del rendimiento", lo componen cinco ítems que hacen referencia al deseo del estudiante de evitar parecer poco competente o de recibir evaluaciones negativas por parte de otras personas. Finalmente, el cuarto factor, denominado "Metas de evitación de la tarea", lo componen cuatro ítems que describen el afán de algunos estudiantes por evitar el esfuerzo y el trabajo académico, en un intento por implicarse lo menos posible en las tareas académicas.

En el análisis AFE efectuado se observa que uno de los ítems que conforma la variable metas de evitación del rendimiento, el número 15, satura también en la tendencia aproximativa de esta orientación motivacional. Sin embargo, hemos optado por operativizarlo como ítem de evitación apoyándonos en que conceptualmente su formulación se ajusta en mayor medida al deseo del estudiante por evitar parecer poco capaz. Debemos indicar, asimismo que, a partir de los resultados de dicho análisis, hemos considerado procedente la eliminación de uno de los ítems del cuestionario original de E. M. Skaalvik, concretamente el ítem 10, habida cuenta de que no era explicado significativamente por ninguno de los cuatro factores obtenidos. La escala empleada en nuestra investigación se compone, por consiguiente, de 21 ítems (véase anexo 4), evaluados por medio de una escala Likert entre 1 ("Nunca") y 5 ("Siempre").

A continuación, analizamos, mediante el coeficiente *alpha de Cronbach*, la consistencia interna de las cuatro dimensiones obtenidas. Los resultados de este parámetro se exponen en la tabla 30.

Tabla 30

Índices de fiabilidad (α de Cronbach) para la Escala de orientación a metas académicas obtenidos a partir de los datos de nuestra investigación.

FACTOR	Nº DE ÍTEMS	ÍNDICE ALPHA
Factor 1: <i>Metas de evitación del rendimiento</i>	6	.802
Factor 2: <i>Metas de aproximación al rendimiento</i>	5	.849
Factor 3: <i>Metas de aproximación a la</i>	6	.789

<i>tarea</i>		
Factor 4: <i>Metas de evitación de la tarea</i>	4	.762
TOTAL DE LA ESCALA	21	.854

Como puede apreciarse en la tabla anterior, el valor α de Cronbach para el total de la escala ($\alpha = .85$) refrenda la adecuada consistencia interna de este instrumento evidenciada en trabajos anteriores. Si nos adentramos en cada una de las dimensiones que lo integran, observamos que son las metas de rendimiento, en sus dos tendencias, de aproximación ($\alpha = .85$) y de evitación ($\alpha = .80$), las que obtienen índices de fiabilidad más elevados. Las metas de evitación ($\alpha = .76$) y aproximación ($\alpha = .79$) a la tarea, en cambio, muestran una menor consistencia interna, pero suficiente como para considerar que ambas son aceptables.

A modo de recapitulación, en la tabla 31 mostramos un resumen de las variables e instrumentos de medida seleccionados para nuestro estudio.

Tabla 31
Variables de la investigación, operativización e instrumentos utilizados para su valoración

VARIABLES	OPERATIVIZACIÓN	INSTRUMENTO
Self-handicapping	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Self-handicapping activo</i> 	Subescala de self-handicapping activo (A. J. Martin, 1998)
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Self-handicapping autopresentado</i> 	Subescalas de self-handicapping autopresentado y self-handicapping autopresentado afectivo (Martin, 1998)
Pesimismo defensivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesimismo defensivo 	Cuestionario de Pesimismo Defensivo (DPQ, Norem, 2002b)

Autoestima	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoestima 	Escala de autoestima (Rosenberg, 1965)
Metas académicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Metas de aproximación a la tarea ▪ Metas de evitación de la tarea ▪ Metas de aproximación al rendimiento ▪ Metas de evitación del rendimiento 	Escala de orientación a metas académicas (E. M. Skaalvik, 1997)

4.6. Técnicas de análisis de datos

El último paso del proceso de investigación nos lleva a concretar las técnicas de análisis estadístico, cuestión ineludible para poder interpretar nuestros resultados de conformidad con las hipótesis planteadas. En efecto, se trata de un paso clave para el buen pronóstico de una investigación, no en vano, como señalan P. Fernández, Livacic y Vallejo (2007), todo fin carente de los medios apropiados resulta denodadamente frustrante. Es preciso, pues, asumir las correspondientes cautelas metodológicas y estadísticas, de lo contrario las técnicas de datos seleccionadas resultarían improductivas y, lo que es peor aún, conducirían a soluciones equivocadas a los problemas planteados (Ramos-Álvarez, Valdés-Conroy y Catena, 2006).

Basándonos en estas consideraciones, nos interesaba, en primer lugar, realizar un análisis exploratorio de los datos, lo cual nos permitía disponer de abundante información descriptiva en torno a las variables de nuestro estudio. Los estadísticos empleados para este fin fueron los siguientes: *indicadores de tendencia central* (media y error típico de la media), *indicadores de dispersión* (varianza, desviación típica, rango, mínimo y máximo), *indicadores de forma* (asimetría y su error típico, curtosis y su error típico) y *representaciones gráficas* (diagrama de barras de las puntuaciones medias para el total de la muestra en cada una de las variables).

Otro de los intereses de nuestro trabajo se centraba en estudiar si el género influye significativa y diferencialmente en la adopción del *self-handicapping* y/o el pesimismo defensivo. Concretamente, hemos procedido a comparar las medias de dos grupos de casos (los hombres y mujeres que conforman la muestra del estudio) en cada uno de los factores de *self-handicapping* (activo y autopresentado) y en el pesimismo defensivo. Para ello,

y considerando que los datos de nuestro trabajo siguen una distribución normal, hemos recurrido a la *Pueba T de Student para muestras independientes*.

Si bien la prueba de contrastes entre medias nos permite determinar si las diferencias entre los grupos objeto de comparación son o no fruto del azar, esta conclusión resulta insuficiente para poder concluir que tales diferencias son grandes o relevantes, aunque con frecuencia ambas cuestiones - significación estadística e importancia- se tergiversan (véase Morales, 2010). Con el propósito de estimar si las diferencias estadísticas encontradas entre las medias de los grupos analizados son grandes o pequeñas y, por consiguiente, poseen relevancia a efectos prácticos, hemos procedido a calcular la magnitud o *tamaño del efecto* de tales diferencias. Para ello, recurrimos al estadístico *d* (Cohen, 1988). Siguiendo las recomendaciones de Cohen, cabría hablar de diferencias *pequeñas* entre medias cuando el valor *d* se sitúe en torno a 0.20. Con valores alrededor de $d = 0.50$, se estima que las diferencias son *moderadas*. Finalmente, las diferencias se considerarían *grandes* a partir de un valor $d = 0.80$. No obstante, hemos de tomar estos parámetros como meramente orientativos y, en ningún caso, como un protocolo rígido e inflexible. De hecho, algunos trabajos (e.g., Valentine y Cooper, 2003) consideran que dentro de la investigación educativa pueden catalogarse como de importancia práctica valores en torno a $d = 0.50$ e incluso a $d = 0.30$, habida cuenta de que en este ámbito suelen encontrarse magnitudes del efecto más reducidas.

Valorando que el objetivo central de nuestro trabajo es analizar la relación entre las variables motivacionales (autoestima y metas académicas) y las estrategias de protección de la valía (*self-handicapping* y pesimismo defensivo), el siguiente paso nos llevaba a comprobar si existía algún tipo de relación consistente entre ellas. En tanto que nos permite analizar estadísticamente las relaciones entre pares de variables, el *análisis de correlaciones bivariadas* por medio del coeficiente de correlación de *Pearson* constituye una prueba adecuada para este propósito.

Con el fin de ahondar en el análisis de estas relaciones, procedimos a estudiar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones promedio obtenidas por los estudiantes, tanto en *self-*

handicapping (en sus formas activa y autopresentada) como en pesimismo defensivo, en función de la frecuencia (alta, media o baja) con la que recurren a las metas enfocadas a la tarea y al rendimiento (ambas en sus dos tendencias, de aproximación y evitación), así como de su nivel (alto, medio o bajo) de autoestima. Asumiendo la normalidad de la distribución de nuestros datos, el *análisis de varianza* es el más indicado para tal efecto.

Considerando que, como veremos en el capítulo siguiente (véase tabla 35), dos de nuestras variables dependientes, concretamente el *self-handicapping* activo y el *self-handicapping* reivindicado, están altamente correlacionadas, el análisis multivariante de la varianza (*MANOVA*) nos permitió determinar en qué medida resultaba significativa la relación entre los distintos grupos o niveles de autoestima y metas académicas con ambas formas de autoobstaculización. Posteriormente, realizamos un análisis de varianza de un factor (*ANOVA*) para determinar entre qué grupos en concreto se encontrarían las diferencias significativas evidenciadas en el análisis anterior. Dado que cada factor estaba integrado por más de dos grupos, con el fin de averiguar entre cuáles de ellos existían diferencias estadísticamente significativas fueron utilizadas como prueba de contrastes *post hoc*, *Scheffé* o *Games-Howell*, según la posibilidad de asumir o no homogeneidad en las varianzas (de acuerdo con la prueba de *Levene*).

Este mismo procedimiento (*ANOVA*), fue utilizado para determinar las diferencias entre las medias de los grupos de autoestima y metas académicas en la variable pesimismo defensivo. Análogamente al *self-handicapping*, recurrimos a las comparaciones a posteriori (*Scheffé* o *Games-Howell*) con el fin de dilucidar entre qué grupos en concreto se encontraban tales diferencias. La *d* de Cohen, asimismo, nos permitió estimar la magnitud del efecto de las diferencias obtenidas.

Evidentemente, la utilización del análisis de varianza, ya sea uni o multivariante, requiere establecer previamente los agrupamientos de los estudiantes en función del nivel (alto, medio o bajo) de las puntuaciones medias obtenidas por los sujetos en las variables independientes asignadas de nuestro estudio. El criterio utilizado para estimar las variables de agrupamiento, esto es, qué consideramos como alta, media y baja utilización de metas académicas, o alta, media y baja autoestima, viene dado,

respectivamente, por las puntuaciones directas iguales o mayores a las correspondientes con el percentil 75, las puntuaciones comprendidas entre aquellas distribuidas en torno a los percentiles 75 y 25, y las puntuaciones iguales o menores a las correspondientes con el percentil 25. En todas las comparaciones efectuadas se asumió un nivel de significación $p \leq .05$.

Desde el convencimiento de que diferentes metas académicas pueden conjugarse en un mismo estudiante, pretendíamos, por último, averiguar en qué medida los estudiantes de nuestra muestra utilizaban patrones combinados de las orientaciones a metas contempladas en nuestra investigación, todo ello con el firme propósito de analizar diferencias significativas entre estos perfiles en cuanto a las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo. Con este objetivo se recurrió al *análisis de conglomerados (quick cluster analysis)*. Efectivamente, este procedimiento estadístico nos permite obtener información respecto a la hipotética combinación de las cuatro orientaciones a metas académicas consideradas: aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento, aproximación a la tarea y evitación de la tarea.

A continuación, y con la finalidad de comprobar si existían diferencias significativas entre los grupos de múltiples metas con respecto a las estrategias de *self-handicapping* (activas y reivindicadas), procedimos al cálculo de un MANOVA. Posteriormente, realizamos un ANOVA para determinar entre qué grupos en concreto se encontrarían las diferencias significativas apreciadas en la prueba anterior, utilizando para ello las pruebas de contrastes a posteriori. La relación entre los conglomerados de metas académicas y el pesimismo defensivo fue determinada mediante un ANOVA de un factor, recurriendo a los pertinentes contrastes *post hoc* para identificar entre qué grupos se encontraban las diferencias estadísticamente significativas. El tamaño del efecto de tales diferencias se analizó utilizando la prueba *d* de Cohen.

Finalmente, hemos de recordar que, como paso previo para la realización de los estudios descriptivos y comparativos indicados en este apartado, se ha analizado la validez de constructo (mediante el análisis factorial exploratorio) y la fiabilidad (α de Cronbach) de los instrumentos de medida seleccionados para esta investigación, pues esto nos permite

determinar su idoneidad de cara a medir las variables consideradas en ella (véase apartado 6.2 del presente capítulo).

La totalidad de los análisis reseñados han sido realizados por medio del paquete estadístico *IBM SPSS Statistics 21* para *Windows*.

5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

"Parecía que habíamos llegado al final del camino y resulta que era solo una curva abierta a otro paisaje y a nuevas curiosidades"

José Saramago

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del tratamiento estadístico de los datos recabados para la realización de esta investigación. En primer lugar, nos centraremos en los análisis descriptivos que nos habíamos planteado con el objetivo de conocer mejor la muestra, tanto en lo que respecta a las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo como a dos de sus potenciales determinantes, la autoestima y las metas académicas. Nos centraremos específicamente en la descripción de las puntuaciones medias obtenidas en las variables que hemos operativizado en el capítulo anterior.

A continuación, y en segundo lugar, intentaremos contrastar la hipótesis planteada en el segundo de nuestros objetivos, en virtud de la cual sostenemos la existencia de un uso diferencial del *self-handicapping* y del pesimismo defensivo en función de la variable género. A este respecto, no solo analizaremos la posible existencia de diferencias significativas, sino que también trataremos de determinar la magnitud de tales diferencias con el fin de estimar su relevancia a efectos prácticos.

Seguidamente, procederemos a describir las correlaciones halladas entre la autoestima, las metas académicas y las estrategias de *self-handicapping* (activo y autopresentado) y pesimismo defensivo, con el objetivo de establecer en qué medida dichas relaciones son estadísticamente significativas.

En cuarto lugar, trataremos de determinar la existencia de diferencias entre los estudiantes universitarios en las estrategias de protección de la autovalía que nos ocupan en función de su nivel (bajo, medio o alto) de autoestima, así como del grado (bajo, medio o alto) en que adoptan metas de rendimiento y de tarea (ambas orientaciones, en sus vertientes de aproximación y evitación). Asimismo, complementaremos estos análisis estimando la magnitud del efecto de las diferencias encontradas.

En quinto y último lugar agruparemos a los estudiantes de nuestra muestra en diferentes conglomerados conformados a partir de la combinación de las tendencias de aproximación y evitación al rendimiento y a la tarea. Y examinaremos cuáles son las diferencias que se dan entre estos grupos en cuanto al grado en que recurren a las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo.

5.1. Análisis descriptivo de la muestra en las variables consideradas en la investigación

Conocer de forma pormenorizada las características de cualquier variable requiere, en primer término, realizar un análisis descriptivo de sus indicadores de tendencia central, de dispersión y de forma. Presentamos a continuación los resultados obtenidos en relación a cada uno de estos estadísticos respecto a las variables contempladas en nuestra investigación. A efectos organizativos, hemos estructurado el análisis describiendo, por un lado, las variables que hemos tomado como independientes asignadas (autoestima y metas académicas) y, por otro, nuestras variables dependientes (*self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo).

a) Análisis descriptivo de la muestra en las variables autoestima y metas académicas

En la tabla 32 se muestran los datos correspondientes a los estadísticos descriptivos obtenidos en relación a la variable autoestima.

Tabla 32
Estadísticos descriptivos de la variable autoestima

	N	Mín.	Máx.	M		DT	Var.	As		Ku	
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	ET
Autoestima	1031	2.40	4.40	3.413	0.161	0.518	0.269	-0.390	0.076	- 1.414	0.152
N válido	1031										

Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; M=Media; DT=Desviación Típica; As=Asimetría; Ku=Curtosis; Estad.= Estadístico; ET= Error típico

Respecto a las medidas de tendencia central de la variable autoestima, tal y como refleja la tabla anterior, la puntuación media (i.e., media aritmética) obtenida por los sujetos de nuestra muestra es $M = 3.41$. Considerando que esta puntuación se sitúa en torno al valor "3" de nuestra escala Likert, que constituye el punto medio de la misma, podríamos concluir que los estudiantes universitarios analizados poseen, en general, una autoestima moderada.

Respecto a la variabilidad o dispersión de los datos en esta variable, en la tabla anterior se muestran los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media. Estos parámetros nos permiten determinar la intensidad de la variabilidad existente entre las observaciones. De entre todos ellos, la desviación típica (DT) es la medida de dispersión más frecuentemente utilizada, en tanto que se expresa en las mismas unidades de medida que la distribución (Arce y Real, 2001). En lo que concierne a la autoestima, el valor de este estadístico ($DT = 0.518$) indica un elevado grado de acuerdo en la respuestas inter-sujeto, lo cual sugiere una alta concentración de los datos en torno al valor promedio.

Además de las medidas de tendencia central y de las medidas de dispersión, hemos calculado también los índices de distribución, representados a través de la asimetría y la curtosis, con sus respectivos errores típicos. Ambos parámetros nos permiten determinar la forma en que se distribuyen los datos. En el primer caso, hasta qué punto los datos se distribuyen de forma simétrica por encima y por debajo de la media; en el segundo, con qué frecuencia se concentran en torno a la media respecto de lo que cabría esperar en una distribución normal (M. Martínez y Benlloch, 2011).

En lo que respecta a la asimetría, tal y como se aprecia en la tabla 32, el coeficiente de este estadístico ($As = -0.390$) nos indica que la variable autoestima presenta una ligera asimetría negativa en la distribución de los datos. Dicho de otra manera, existen más observaciones por encima de la media que por debajo. Por lo que se refiere a la curtosis, el valor de este parámetro ($Ku = -1.414$) señala la existencia de una distribución platicúrtica, esto es, menos apuntada que la normal.

En la tabla 33 se encuentran los resultados de los análisis descriptivos efectuados en relación a los cuatro factores que integran la Escala de orientación a metas académicas.

Tabla 33

Estadísticos descriptivos de los cuatro factores que integran la Escala de Orientación a metas académicas

	N	Mín.	Máx.	M		DT	Var.	As		Ku	
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	ET
Evitación del rendimiento	1031	1.00	5.00	3.247	0.027	0.871	0.760	-0.604	0.076	0.052	0.152
Aproximación al rendimiento	1031	1.00	5.00	3.302	0.028	0.930	0.866	-0.511	0.076	-0.712	0.152
Evitación de la tarea	1031	1.00	5.00	2.699	0.031	0.996	0.993	0.189	0.076	-0.988	0.152
Aproximación a la tarea	1031	1.00	5.00	3.240	0.031	1.003	1.006	-0.443	0.076	-0.657	0.152
N válido	1031										

Min.= Mínimo; Máx.= Máximo; M=Media; DT=Desviación Típica; As=Asimetría; Ku=Curtosis; Estad.= Estadístico; ET= Error típico

Como refleja la tabla anterior, los sujetos de nuestra muestra parecen optar preferentemente por las metas de rendimiento, en sus vertientes aproximativa ($M = 3.30$) y evitativa ($M = 3.25$), así como por las metas de aproximación a la tarea ($M = 3.24$). Esto es, los estudiantes universitarios encuestados informan que, a la hora de enfrentarse a las actividades académicas, su pretensión pasa, fundamentalmente, por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje a la vez que obtener un alto rendimiento de su trabajo. Pero también parecen evidenciar una notable preocupación por evitar que otras personas significativas, como los profesores, los compañeros de clase o los padres, les consideren poco competentes. Por el contrario, el promedio más bajo lo encontramos en las metas de evitación de la tarea ($M = 2.70$), lo que sugiere una menor motivación de los estudiantes por desimplicarse del trabajo académico. En la figura 31 aparecen representadas las medias de las cuatro variables de metas analizadas.

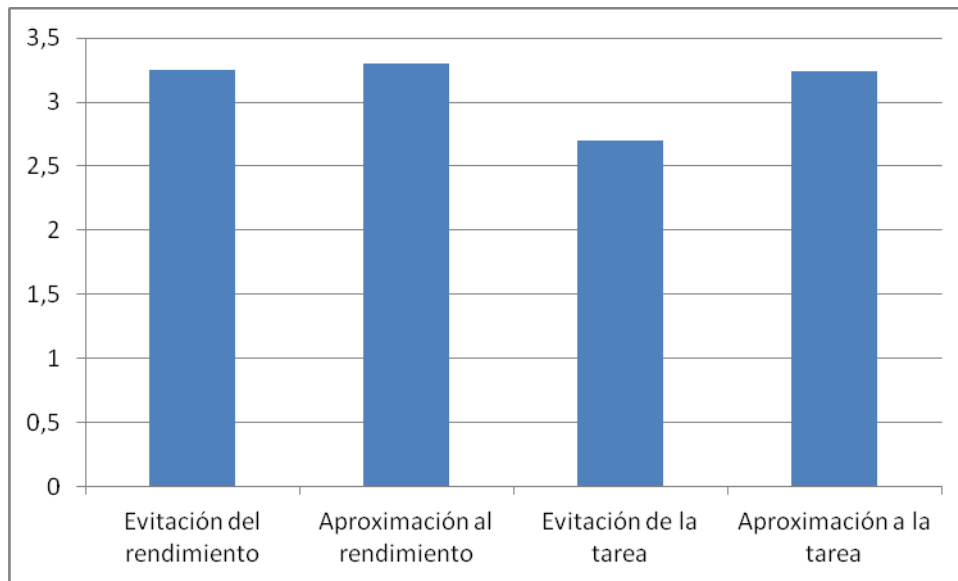


Figura 31. Puntuaciones medias en metas académicas ($N=1031$).

La variabilidad o dispersión que presentan los datos constituye otro aspecto importante a la hora de describir y conocer las características de la muestra en las variables de metas académicas analizadas. Como podemos comprobar, las desviaciones típicas presentan valores superiores a las encontradas en la variable autoestima, lo que supone un mayor grado de dispersión de los datos y, por lo tanto, un menor grado de acuerdo en las respuestas aportadas por los sujetos de nuestra muestra. No obstante, considerando que los valores obtenidos en este parámetro se encuentran entre $DT = 0.871$ (evitación del rendimiento) y $DT = 1.003$ (aproximación a la tarea), en términos objetivos podemos aseverar que existe un buen grado de acuerdo inter-sujeto en las respuestas.

Finalmente, analizamos los valores de los índices de asimetría y curtosis, que nos informan sobre la forma de la distribución de nuestros datos en cada una de las variables de metas académicas contempladas en la investigación. En lo que respecta a la asimetría, podemos apreciar que el coeficiente de este estadístico más próximo a cero se encuentra en el factor "Evitación de la tarea" ($As = 0.189$), con lo que cabría concluir que es la orientación motivacional en la que los datos de la muestra se distribuyen más simétricamente a ambos lados de la media (distribución simétrica). El factor "Evitación del rendimiento", por su parte, es el que presenta un valor más alejado de cero ($As = -0.604$) y, por consiguiente, más asimétrico respecto a la media.

En cuanto a los valores del índice de curtosis, nos encontramos con que solo una de las variables ("Evitación del rendimiento") se sitúa por encima de cero, aunque muy levemente ($Ku = 0.052$). Este dato nos indica que, en esta variable, la distribución presenta un apuntamiento ligeramente más elevado que la normal, acumulándose las frecuencias en su zona central. En las tres variables de metas restantes, por contra, los resultados se sitúan por debajo de cero (valores entre $Ku = -0.657$, en "Aproximación a la tarea", y $Ku = -0.988$, en "Evitación de la tarea"), lo que indica un menor apuntamiento que la distribución normal (distribución platicúrtica) o, lo que es lo mismo, una menor concentración de frecuencias alrededor de la media y en la zona central de la distribución.

b) Análisis descriptivo de la muestra en las variables *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo

Análogamente a lo acontecido con las variables independientes asignadas de nuestra investigación, comenzamos el estudio descriptivo del *self-handicapping* (en sus formas activa y autopresentada) y del pesimismo defensivo analizando los valores obtenidos en los indicadores de tendencia central (véase tabla 34). Si nos atenemos a los valores promediados por los sujetos de nuestra muestra, podemos apreciar que todos ellos se encuentran alrededor del valor "2", lo que en la escala Likert utilizada representaría una frecuencia de "Alguna vez". Estos valores nos permitirían concluir, por tanto, que, en términos generales, los estudiantes universitarios encuestados reconocen adoptar con poca frecuencia las estrategias de protección de la autovalía consideradas. En todo caso, como refleja la figura 32, parecen recurrir con alguna mayor asiduidad al pesimismo defensivo ($M = 2.35$) que a las estrategias de *self-handicapping*, ya sean en sus formas activas ($M = 2.04$) o autorreportadas ($M = 1.93$).

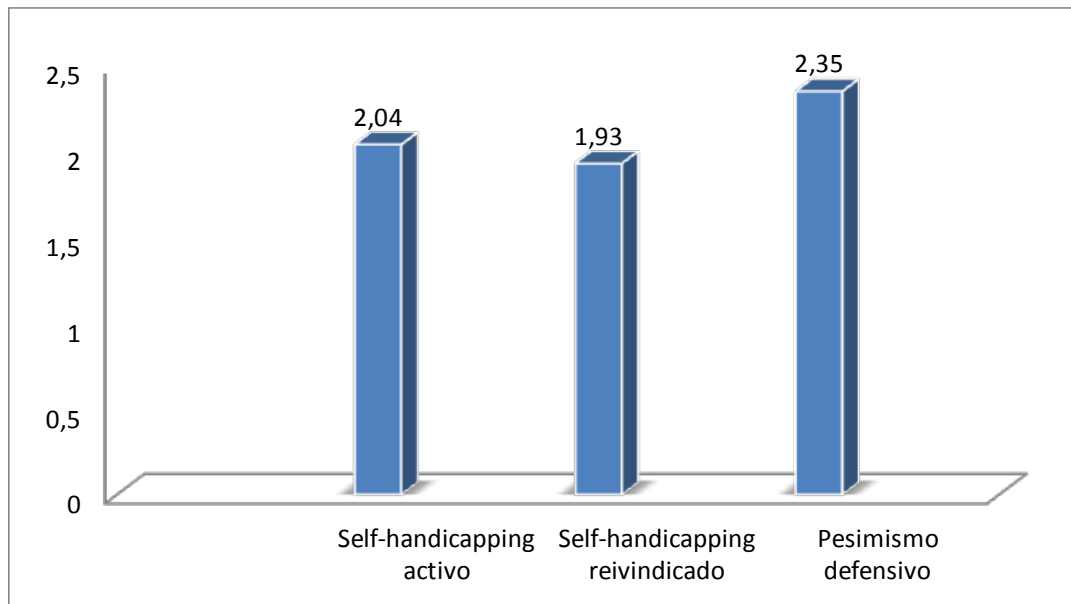


Figura 32. Puntuaciones medias en *self-handicapping* y pesimismo defensivo ($N=1031$).

La tabla 34 recoge también los resultados correspondientes a la desviación típica, la varianza y el error típico de la media de cada una de las dimensiones de *self-handicapping* y de pesimismo defensivo. En lo que respecta a la desviación típica, los valores hallados oscilan entre $DT = 0.764$ ("*Self-handicapping* reivindicado") y $DT = 0.874$ ("Pesimismo defensivo"), lo que evidencia un buen grado de acuerdo en las respuestas aportadas por los sujetos evaluados en los ítems que miden estas variables.

Finalmente, en esa misma tabla exponemos los valores de los índices de asimetría y curtosis. Los valores del coeficiente de asimetría se alejan del valor cero en todos los casos, lo que indica que ninguna de las dos dimensiones de *self-handicapping* ni la de pesimismo defensivo se distribuyen de forma simétrica, acumulándose los datos en los valores menores de cada una de ellas, como resultado de una asimetría positiva. En concreto, de los tres factores, es el "*Self-handicapping* activo" el que tiene un coeficiente de asimetría más elevado ($As = 0.955$), mientras que el "Pesimismo defensivo" se muestra como el menos asimétrico ($As = 0.833$). En cuanto a los valores del índice de curtosis, cabe señalar que todos ellos se sitúan por debajo de cero, de manera que la forma de la distribución es platicúrtica en las tres dimensiones, en la medida en que el apuntamiento en todas ellas es inferior al de la curva normal. Sin embargo, el grado de apuntamiento de cada una de las variables es ciertamente heterogéneo. Así, el "Pesimismo defensivo" muestra

un grado de apuntamiento más acusado ($Ku = -0.480$) que el "Self-handicapping activo" ($Ku = -0.063$), cuyo apuntamiento es más leve y, en consecuencia, presenta una mayor concentración de frecuencias alrededor de la media y en la zona central de la distribución que las otras dos variables.

Tabla 34
Estadísticos descriptivos de las variables self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo

	N	Mín.	Máx.	M		DT	Var.	As		Ku	
	Estad.	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	Estad.	Estad.	ET	Estad.	ET
Self-handicapping activo	1031	1.00	4.33	2.046	0.023	0.768	0.590	0.955	0.076	-0.063	0.152
Self-handicapping reivindicado	1031	1.00	4.25	1.936	0.023	0.764	0.584	0.878	0.076	-0.272	0.152
Pesimismo defensivo	1031	1.09	4.73	2.351	0.027	0.874	0.765	0.833	0.076	-0.480	0.152
N válido	1031										

Min.= Mínimo; Máx.= Máximo; M=Media; DT=Desviación Típica; As=Asimetría; Ku=Curtosis;

Estad.= Estadístico; ET= Error típico

En relación a los estadísticos descriptivos obtenidos en las variables *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo, debemos hacer hincapié en la escasa utilización que los estudiantes universitarios de nuestra muestra hacen de estas estrategias. Con el firme propósito de indagar en esta cuestión, quisimos analizar el porcentaje de sujetos que afirman utilizar alguna de estas tres estrategias con cierta regularidad y que, por lo tanto, podemos catalogar como *self-handicappers* o pesimistas defensivos. Es otras palabras, pretendíamos determinar cuál sería la casuística de universitarios que han promediado un mínimo de "3" ("Bastantes veces") en la escala Likert que hemos utilizado en las Subescalas de *self-handicapping* activo y reivindicado, así como en el Cuestionario de Pesimismo Defensivo que los sujetos de nuestra investigación cumplieron. El análisis de frecuencias nos permite concluir que un 12.8% de los estudiantes analizados ($N = 132$) afirma recurrir con asiduidad a alguna(s) estrategia(s) activa(s) de *self-handicapping*. En lo que respecta a las

formas autopresentadas de estas estrategias, el porcentaje de sujetos que afirma utilizarlas se sitúa en el 10.3% ($N = 106$). Finalmente, podemos considerar como pesimistas defensivos al 22.4% de los sujetos encuestados ($N = 231$). Estos resultados sugieren que el pesimismo defensivo constituye una estrategia de protección de la autovalía más recurrente que las de *self-handicapping* o, cuanto menos, así lo reconocen los estudiantes.

5.2. Análisis de la diferencia de medias en las variables de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo en función del género

En las últimas décadas han proliferado los estudios que dan cuenta de la incidencia de la variable género sobre diversos aspectos vinculados al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Si bien, como apuntan Beall y Sternberg (1993), estamos todavía lejos de comprender la procedencia de las diferencias entre mujeres y hombres en lo que atañe a sus emociones, motivaciones, pensamientos y conductas, lo cierto es que existen sobradas evidencias que atestiguan la existencia de tales diferencias.

En lo que concierne a las estrategias de autoprotección que son objeto de nuestro interés, como señalábamos en el capítulo anterior, una nutrida representación de trabajos han analizado la posible utilización diferencial que hombres y mujeres hacen de las estrategias de *self-handicapping*. Esta cuestión, sin embargo, goza aún en nuestros días de importantes disensiones entre los investigadores. Por lo que al pesimismo defensivo se refiere, los escasísimos desarrollos en esta línea de trabajo precisan una mayor clarificación empírica y conceptual. Nos parecía, pues, relevante contrastar si, de acuerdo con nuestra hipótesis, el género influye de manera significativa en la adopción de estas estrategias. Con este propósito, recurrimos a la *Prueba T de Student para dos muestras independientes*, en tanto que este estadístico nos permite comparar las medias de dos grupos de casos (que, en la cuestión que nos ocupa, serían los hombres y mujeres que conforman nuestra muestra) en las estrategias de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo. Además, nos interesaba determinar no solo si esas diferencias son estadísticamente significativas, sino también la verdadera magnitud y relevancia de las mismas. Para ello, complementamos esta comparación entre medias con el cálculo del tamaño del efecto utilizando la d

de Cohen (Cohen, 1988). Los resultados de ambas pruebas se muestran en la tabla 35.

Tabla 35

Diferencia de medias entre hombres y mujeres en el empleo de estrategias de self-handicapping activo, self-handicapping reivindicado y pesimismo defensivo

VARIABLES	Valores medios		Desviación Típica		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	Hombres (N=141)	Mujeres (N=890)	Hombres	Mujeres	Sig.	t	Sig.	d
Self-handicapping activo	2.167	2.026	0.848	0.753	.004	-1.86	.064	0.183
Self-handicapping reivindicado	1.875	1.945	0.764	0.764	.697	1.008	.314	0.091
Pesimismo defensivo	2.223	2.371	0.786	0.886	.003	2.037	.043*	0.169

*Las diferencias son significativas ($p < .05$)

Tal y como se aprecia en la tabla anterior, los hombres ($M = 2.17$) recurren con mayor frecuencia que las mujeres ($M = 2.03$) al *self-handicapping* de índole conductual. Estas diferencias de medias, sin embargo, no alcanzan la significatividad estadística [$t(176.71) = -1.862, p = .064$], si bien, habida cuenta de que el nivel de probabilidad no dista excesivamente de $p \leq .05$, cabría aventurar que se alcanzaría dicha significatividad si contásemos con una muestra de varones más elevada y, por tanto, cuantitativamente más equilibrada respecto de la de mujeres. Analizando el valor obtenido al calcular el estadístico d de Cohen ($d = 0.183$), el cual nos permitiría estimar la magnitud "real" de las diferencias encontradas, podemos considerar que estas son pequeñas.

En la variable *self-handicapping* reivindicado nos encontramos con el patrón contrario. En este caso son las mujeres ($M = 1.95$) quienes, en contraste con los hombres ($M = 1.88$), parecen optar en mayor medida por informar a otras personas de la existencia de algún impedimento que puede torpedear sus opciones de éxito académico. Al igual que en el caso de las estrategias activas, las diferencias encontradas entre ambos sexos en el *self-handicapping* reivindicado no resultan estadísticamente significativas [$t(1029)$]

= 1.008, $p = .314$]. Además, el tamaño de las diferencias encontradas ($d = 0.091$) es pequeño.

Sí alcanzan, por contra, la significatividad estadística [$t(200.79) = 2.037$, $p = .043$] las diferencias de medias encontradas en la variable pesimismo defensivo. Como hipotetizábamos, son las mujeres ($M = 2.37$) quienes se acogen en mayor grado que los hombres ($M = 2.22$) a esta estrategia autoprotectora. No obstante, a tenor del valor del tamaño del efecto ($d = 0.169$) obtenido, no podemos catalogar como de relevancia práctica tales diferencias.

5.3. Análisis de las diferencias en el grado de utilización del *self-handicapping* y del pesimismo defensivo en función de los niveles de autoestima

Una vez efectuados individualmente los respectivos análisis descriptivos de cada una de las variables del estudio, nos interesaba analizar la relación existente entre la autoestima y las metas académicas con respecto a las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo. En lo que concierne a la vinculación entre la autoestima y las citadas estrategias, en una primera aproximación al estudio de la misma procedimos a estimar los índices de correlación (*Pearson*) entre estas variables (véase tabla 36).

Tabla 36
Correlaciones bivariadas (*Pearson*) entre la autoestima y las estrategias de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo para el total de la muestra ($N=1031$)

	Self-handicapping activo	Self-handicapping reivindicado	Pesimismo defensivo
Autoestima	-.203**	-.165**	-.586**

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla anterior, se observa que las tres estrategias autoprotectoras analizadas correlacionan de forma negativa y significativa con la autoestima. La tendencia general encontrada es la siguiente: cuanto menor es la autoestima experimentada por el estudiante más recurre este a las estrategias de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y de pesimismo defensivo. O, dicho de otro modo,

los estudiantes que recurren con mayor frecuencia a alguna de estas estrategias son los que reportan autovaloraciones más bajas.

Ahondando un poco más en el análisis de estas correlaciones, vemos que el pesimismo defensivo es la estrategia que muestra un grado de relación más elevado con la autoestima ($r = -.586$, a un nivel de confianza del 99%). Sorprende, sin embargo, los bajos valores que muestran ambas estrategias de *self-handicapping* con la autoestima (inferiores a $r = .30$, $p < .001$), considerando que los estudiantes que recurren a este tipo de estrategias lo hacen, fundamentalmente, para preservar o engrandecer sus autovaloraciones. Probablemente, por este mismo motivo, a los estudiantes *self-handicappers* les cueste reconocer con sinceridad el grado en que se quieren y se valoran a sí mismos y, en consecuencia, los cuestionarios no constituyan el mejor instrumento para reflejar fehacientemente la relación entre autoestima y *self-handicapping*.

A continuación, buscando establecer un tipo de vinculación algo más consistente entre la autoestima y las tres estrategias de protección de la autovalía consideradas, tratamos de indagar si, clasificando a los estudiantes en función de su nivel (alto, medio o bajo) de autoestima, encontraríamos diferencias significativas en el grado en que estos recurren al *self-handicapping* o al pesimismo defensivo. Con esta finalidad, y teniendo en cuenta que nuestra variable independiente asignada (autoestima) queda integrada por más de dos grupos o niveles, aplicamos la técnica estadística del análisis de varianza. La determinación de qué tipo de análisis de la varianza utilizar, uni o multivariante, nos exige considerar previamente en qué medida correlacionan nuestras variables dependientes. En la tabla 37 se exponen los coeficientes de correlación (*Pearson*) entre *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo.

Tabla 37
Correlaciones bivariadas (*Pearson*) entre las variables dependientes de nuestro estudio

	<i>Self-handicapping</i> activo	<i>Self-handicapping</i> reivindicado	Pesimismo defensivo
<i>Self-handicapping</i> activo	1	.634**	.090**
<i>Self-handicapping</i> reivindicado	.634**	1	-.013

Pesimismo defensivo	.090**	-.013	1
----------------------------	--------	-------	---

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla anterior, observamos una elevada y significativa correlación directa entre las dos tipologías de *self-handicapping* ($r = .634, p < .001$). Existe también una correlación positiva y significativa entre *self-handicapping* conductual y pesimismo defensivo, si bien esta asociación es muy tenue ($r = .090, p = .004$), por lo que no es descartable que su significatividad estadística sea producto de la amplitud de nuestra muestra. Asimismo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo no mantienen una relación significativa ($r = -.013, p = .670$) lo que, en conjunto, nos induce a considerar que las estrategias de autoobstaculización no guardan una vinculación consistente con el pesimismo defensivo.

Apoyándonos, pues, en estas evidencias, y con objeto de determinar la posible existencia de diferencias significativas entre los grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de autoestima en lo que respecta al grado en que recurren a los mecanismos de autoprotección de la valía, utilizamos el análisis multivariante de la varianza (MANOVA) para dilucidar esta cuestión en las tácticas de *self-handicapping*, y un análisis univariante de la varianza (ANOVA) para hacer lo propio con la variable pesimismo defensivo.

Los tres grupos de autoestima se establecieron a partir de las puntuaciones medias de los sujetos en esta variable, considerando como puntos de corte las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 (en este caso, $M = 2.8$) y 75 (en los sujetos de nuestra muestra, $M = 3.8$). De esta manera, el grupo de baja autoestima lo integraban aquellos sujetos cuyas puntuaciones se encontraban entre $M = 1$ y $M = 2.8$ ($N = 326$); en el grupo de autoestima media se encontraban los estudiantes cuyas puntuaciones en esta variable oscilaban entre $M = 2.8$ y $M = 3.8$ ($N = 485$); y, finalmente, los sujetos que puntuaron entre $M = 3.8$ y $M = 5$ ($N = 220$) conformaban el grupo de autoestima alta.

Una vez establecidos los tres grupos de autoestima, procedimos al cálculo del MANOVA, prueba que nos permitía determinar si, efectivamente, existían diferencias estadísticamente significativas entre esos tres grupos en cuanto a la utilización de tácticas activas y reivindicadas de *self-handicapping*.

En la tabla 38 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoestima en las estrategias activas y autopresentadas de *self-handicapping*.

Tabla 38
Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a la utilización del *self-handicapping* activo y *self-handicapping* reivindicado

	Autoestima	N	M	DT
Self-handicapping activo	Baja	326	2.27	0.95
	Media	485	1.96	0.67
	Alta	220	1.91	0.57
Self-handicapping reivindicado	Baja	326	2.12	0.95
	Media	485	1.86	0.66
	Alta	220	1.83	0.61

Como podemos apreciar en esta tabla, en todos los casos es el grupo de autoestima más baja el que muestra valores promedio más elevados en la utilización de las estrategias de *self-handicapping*, activo y reivindicado (véase figura 33).

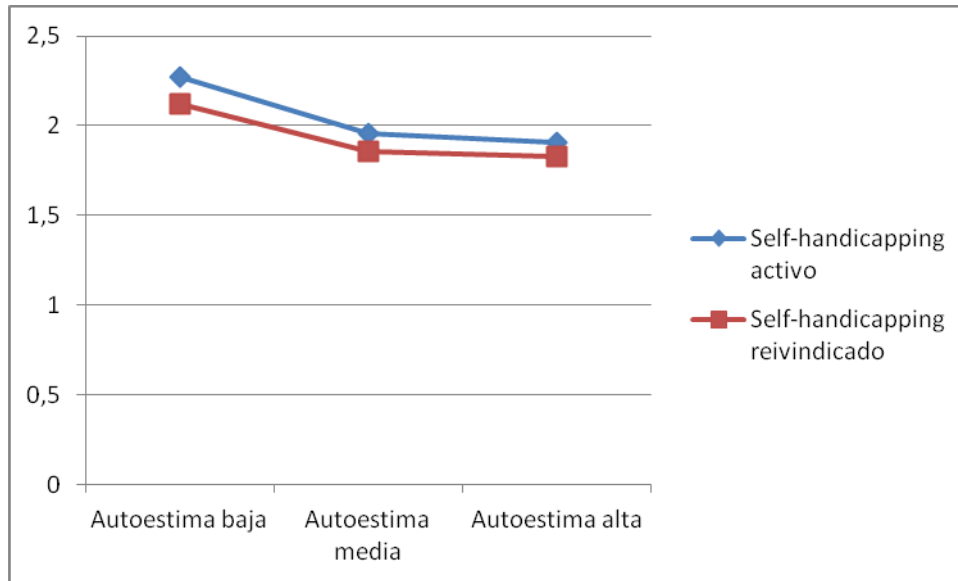


Figura 33. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de *self-handicapping* en función de los niveles de autoestima.

Es preciso valorar la significación estadística de estas diferencias de medias entre los grupos. En la tabla 39 se presentan las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadísticos multivariantes, a partir de los cuales contrastar la hipótesis nula de igualdad de medias. Estas puntuaciones se acompañan de los valores de las funciones discriminantes F , así como de sus niveles críticos o de significación y de los valores η^2 .

Tabla 39

Puntuaciones obtenidas por la variable autoestima en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA

	Valor	F	Sig.	Eta²
Traza de Pillai	0.410	10.860	.000	.021
Lambda de Wilks	0.959	10.965	.000	.021
Traza de Hotelling	0.043	11.071	.000	.021
Raíz mayor de Roy	0.043	22.161	.000	.041

Tal y como se observa en esta tabla, la significación estadística asociada a los cuatro criterios multivariantes ($p \leq .05$) nos permite rechazar la hipótesis de nulidad multivariante y, por consiguiente, podemos afirmar que existen

diferencias significativas entre los grupos de autoestima en cuanto a las puntuaciones promedio en *self-handicapping*.

Ahora bien, cabe la posibilidad de que las diferencias entre las medias se encuentren en una de las dos variables dependientes, pero no en ambas. Para descartar esta posibilidad, es preciso que, junto con el análisis multivariante propiamente dicho, se ejecute un análisis univariante de cada una de las variables dependientes. Los resultados de este análisis se muestran en la tabla 40. En esta tabla se incluyen los valores del estadístico *F*, acompañados de sus niveles críticos o de significación, así como de los valores *eta*², los cuales dan cuenta del tamaño del efecto de la variable independiente (grupos de autoestima) sobre cada una de las variables dependientes.

Tabla 40
Puntuaciones *F* y significación asociada de la variable autoestima para cada una de las variables dependientes

	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Eta</i>²
<i>Self-handicapping activo</i>	20.763	.000	.039
<i>Self-handicapping reivindicado</i>	14.166	.000	.027

En la medida en que la probabilidad asociada al estadístico *F* es inferior a $p \leq .05$ en ambas variables dependientes, podemos concluir que las diferencias entre las medias de los grupos de autoestima son significativas tanto en *self-handicapping* activo ($F(2,1028) = 20.763$, $p < .001$, $\eta^2 = .039$) como reivindicado ($F(2,1028) = 14.166$, $p < .001$, $\eta^2 = .027$). Además, la significación de la prueba de *Levene* ($p < .001$, tanto en *self-handicapping* activo como en *self-handicapping* reivindicado) nos permite determinar que las varianzas de estos grupos no son iguales (véase tabla 41).

Tabla 41

Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de *self-handicapping* en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de la autoestima

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Self-handicapping activo	72.618	2	1028	.000
Self-handicapping reivindicado	68.982	2	1028	.000

Es necesario examinar, pues, entre qué grupos de autoestima en concreto existen diferencias significativas en cada una de las dos estrategias. Las pruebas de contrastes *post hoc*, también denominadas comparaciones a posteriori, constituyen el procedimiento estadístico más apropiado para ello. Dentro del elevado elenco de posibles contrastes *post hoc*, hemos optado por la *prueba de Scheffé* o, en su defecto, cuando no sea posible asumir la existencia de homogeneidad en las varianzas, la *prueba de Games-Howell*. En la tabla 42 se muestran los niveles de significación estadística de las diferencias entre las medias de los tres grupos de autoestima en función del grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado, estimadas de acuerdo con la prueba de contraste a posteriori de *Games-Howell*.

Tabla 42

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado entre los tres grupos de autoestima considerados

Autoestima	Self-handicapping activo	Self-handicapping reivindicado
	<i>p</i>	<i>p</i>
Baja-Media	.000	.000
Baja-Alta	.000	.000
Media-Alta	.537	.802

En lo que respecta al *self-handicapping* activo, los resultados reflejados en la tabla anterior nos indican la existencia de diferencias significativas en las comparaciones entre los grupos baja-media y baja-alta autoestima ($F(2,1028) = 20.763, p < .001$, en ambos casos). En otras palabras, el grupo de estudiantes con autoestima más baja se implica en mayor medida en comportamientos y acciones que supuestamente obstaculizan sus opciones de éxito académico (proporcionándoles una justificación ante un hipotético fracaso), diferenciándose significativamente de los grupos con autoestima media y alta en esta faceta. No apreciamos, sin embargo, diferencias estadísticamente significativas ($F(2,1028) = 20.763, p = .537$) en la utilización que los estudiantes encuadrados en los grupos medio y alto de autoestima hacen del *self-handicapping* conductual, si bien son estos últimos los que menos recurren a él.

En similares términos podemos pronunciarnos al analizar el grado en que los estudiantes de nuestra muestra recurren al *self-handicapping* reivindicado en función de su nivel de autoestima. De nuevo, son los estudiantes clasificados dentro del grupo que promedia una puntuación más baja en autoestima los que, en contraste con los estudiantes agrupados en los dos niveles superiores de esta variable, recurren significativamente en mayor proporción a las formas autopresentadas de *self-handicapping* ($F(2,1028) = 14.166, p < .001$, en ambas comparaciones). Por su parte, los estudiantes encuadrados en el grupo medio de autoestima recurren en mayor grado que los de autoestima más elevada a esta estrategia autoprotectora, pero las diferencias entre las medias obtenidas por estos dos grupos no alcanzan la significatividad estadística ($F(2,1028) = 14.166, p = .802$).

Respecto a la variable pesimismo defensivo, en la tabla 43 se muestran los resultados del ANOVA en lo tocante a las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta autoestima en esta estrategia autoprotectora. También se incluyen los valores del estadístico F , acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación, lo cuales determinan la probabilidad de obtener valores iguales o mayores al registrado de acuerdo con la hipótesis de igualdad de medias.

Tabla 43

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de autoestima respecto a la utilización del pesimismo defensivo

	Autoestima	N	M	DT	F	Sig.
Pesimismo defensivo	Baja	326	3.10	0.95	263.113	.000
	Media	485	2.03	0.59		
	Alta	220	1.95	0.54		

Como podemos apreciar en esta tabla, al igual que sucedía en las variables de *self-handicapping*, es el grupo de autoestima más baja el que muestra valores promedio más elevados en la utilización de las estrategias de pesimismo defensivo (véase figura 34). Además, vemos que estas diferencias entre las medias obtenidas por los tres grupos de estudiantes considerados en función de su nivel de autoestima alcanzan la significación estadística al nivel $p < .001$. Así pues, el ANOVA nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de medias entre los tres grupos de autoestima a la hora de recurrir al pesimismo defensivo.

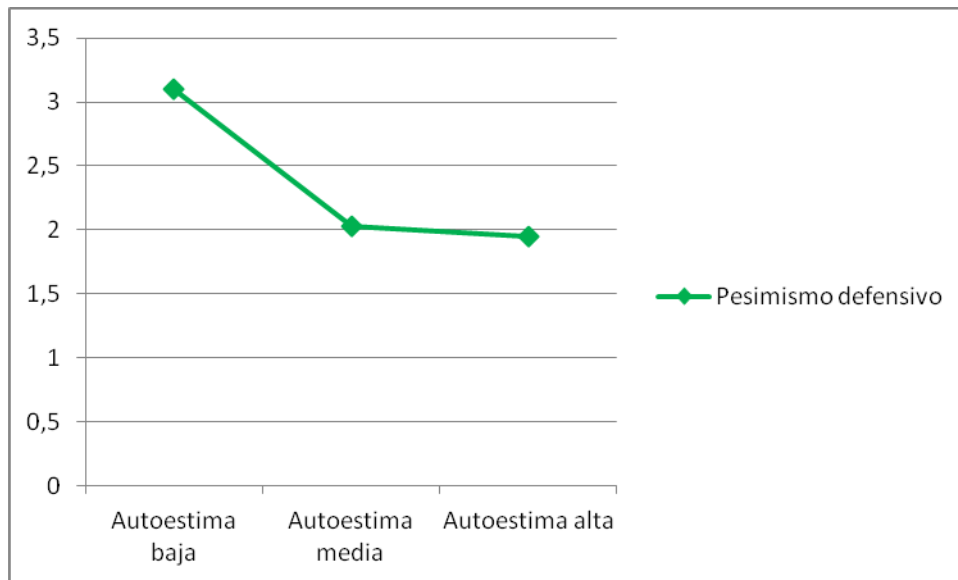


Figura 34. Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de autoestima.

Sin embargo, nos interesa concretar entre qué grupos se encuentran esas diferencias. La elección de la prueba de contrastes a posteriori más adecuada en cada caso nos exige, pues, determinar de antemano si es posible

o no asumir varianzas iguales al establecer las comparaciones entre las medias. La tabla 44 contiene los valores del estadístico de *Levene*, el cual nos faculta para decidir en qué casos podemos asumir la existencia de homogeneidad en las varianzas y en cuáles, no. Junto con el valor de este estadístico aparecen los grados de libertad de su distribución ($gl1=2$, $gl2=1028$) y el nivel crítico o probabilidad de obtener valores como el obtenido o superiores (*Sig.*).

Tabla 44

Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de la autoestima

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
<i>Pesimismo defensivo</i>	104.625	2	1028	.000

Como podemos observar en la tabla precedente, el nivel de significación es inferior a $p \leq .05$, con lo cual se rechaza la hipótesis nula y se afirma que, en los grupos definidos por el grado de utilización de la autoestima, las varianzas de estas variables no son iguales. Por este motivo, hemos recurrido a la prueba de *Games-Howell* a la hora de hacer comparaciones a posteriori entre los grupos.

Asumiendo, por tanto, la existencia de diferencias entre las varianzas de las medias de los grupos de autoestima, en la tabla 45 se presentan los resultados (i.e., significación estadística) de estas comparaciones tras aplicar la prueba de contraste de *Games-Howell*. Se incluyen, asimismo, en dicha tabla, los valores del tamaño del efecto (*d* de Cohen), los cuales nos permitirán determinar si las diferencias de medias obtenidas son relevantes en términos de magnitud.

Tabla 45

Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategias de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de autoestima y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

Autoestima	Pesimismo defensivo	
	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.000	1.501
Baja -Alta	.000	1.607
Media-Alta	.216	0.105

De acuerdo con los resultados expuestos en esta tabla, en la misma senda que lo acontecido con el *self-handicapping*, son los estudiantes que promedian una autoestima más baja los que recurren en mayor grado al pesimismo defensivo, diferenciándose significativamente de los que se hallan clasificados en los valores de autoestima media y alta ($F(2,1028) = 263.113$, $p < .001$, en ambos contrastes). Los valores *d* de Cohen indican, asimismo, la existencia de diferencias grandes entre las medias de los grupos en ambas comparaciones ($d = 1.50$, en el contraste baja-media autoestima; y $d = 1.61$, en la comparación entre los grupos bajo y alto). Es decir, además de significativas desde un punto de vista estadístico, la mayor frecuencia con la que los estudiantes que informan de una autoestima más baja recurren al pesimismo defensivo alcanzan una gran relevancia a efectos prácticos. No ocurre lo mismo cuando comparamos a los estudiantes encuadrados en los niveles medio y alto de autoestima. Si bien son los primeros quienes promedian una utilización más elevada del pesimismo defensivo, esta diferencia no resulta significativa estadísticamente ($F(2,1028) = 263.113$, $p = .216$), ni tampoco relevante a efectos de su magnitud ($d = 0.11$).

En suma, los resultados obtenidos a partir de los análisis de varianza efectuados, así como de los contrastes a posteriori, indican, por un lado, que cuanto mayor es el nivel de autoestima del estudiante universitario menor es el grado en que se recurre a estrategias de protección de la autovalía tales como el *self-handicapping* (ya sea en sus formas activas como en las informadas) y el pesimismo defensivo. Por otro, que cuanto menor es la autoestima, más se utilizan estas estrategias. Más concretamente, podemos

inferir que es el grupo de baja autoestima de nuestra muestra el que evidencia una clara propensión a servirse de estos mecanismos autoprotectores.

5.4. Análisis de las diferencias en el grado de utilización del *self-handicapping* y del pesimismo defensivo en función de las orientaciones motivacionales

Otro de los grandes objetivos de esta investigación pasaba por estudiar qué orientación u orientaciones a metas académicas podían estar vinculadas, y en qué sentido, a la adopción de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo. El primer paso para la realización de este análisis nos llevó a estimar los índices de correlación (*Pearson*) entre las cuatro orientaciones a metas (metas de rendimiento y de tarea, cada cual en sus dos vertientes, de aproximación y de evitación) y las tres estrategias de protección de la valía (*self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo) contempladas en este trabajo (véase tabla 46).

Tabla 46
Correlaciones bivariadas (*Pearson*) entre las metas académicas y las estrategias de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo para el total de la muestra (N=1031)

	<i>Self-handicapping</i> activo	<i>Self-handicapping</i> reivindicado	Pesimismo defensivo
Aproximación al rendimiento	.088**	.087**	.424**
Evitación del rendimiento	.209**	.219**	.113**
Aproximación a la tarea	-.313**	-.306**	.270**
Evitación de la tarea	.142**	-.019 (n.s.)	-.477**

**La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral)

Tal y como se observa en la tabla anterior, a excepción del *self-handicapping* reivindicado, el cual no muestra una relación consistente con la evitación de la tarea, las tres estrategias correlacionan significativamente con todas las orientaciones a metas analizadas. Ambas tipologías de autoobstaculización se relacionan positivamente con la orientación al rendimiento (en sus dos tendencias), y negativamente con las metas de

aproximación a la tarea. De acuerdo con ello, el binomio metas académicas-*self-handicapping* parece adoptar el siguiente patrón: cuanto más motivado se encuentra el estudiante por implicarse en tareas académicas como vía para defender su autoestima (metas orientadas al rendimiento), mayor es su propensión a implicarse en tácticas activas y/o autoinformadas de *self-handicapping*. Consecuentemente, cuanto menos se preocupa por su competencia y más por dominar las tareas y contenidos de aprendizaje, menos probable es que adopte estas estrategias autoprotectoras. La gran diferencia entre *self-handicappers* conductuales y autopresentados parece encontrarse, sin embargo, en lo que respecta a su motivación por permanecer vinculados al trabajo académico. De esta manera, parece que cuanto menor es el interés por cualquier cuestión asociada al terreno académico, mayor es la inclinación del estudiante hacia la adopción de comportamientos de *self-handicapping*. Esta orientación, en cambio, no parece favorecer la verbalización de hándicaps que dificultan supuestamente la obtención de un rendimiento satisfactorio, por cuanto la relación entre estos dos factores -evitación de la tarea y *self-handicapping* reivindicado- es inversa, pero no significativa a efectos estadísticos.

Es importante, no obstante, ir un poco más allá de esta caracterización general y tomar en consideración los valores que presentan estas correlaciones. En el caso del *self-handicapping* activo, podemos apreciar que solo su vinculación con las metas de aproximación a la tarea ($r = -.31$, a un nivel de significación $p < .001$) supera el valor $r = .30$. Por debajo de este valor se encuentran las correlaciones con ambas tendencias de evitación: de la tarea ($r = .14$, $p < .001$) y del rendimiento ($r = .21$, $p < .001$). Muy baja aunque, recordemos, también significativa a un nivel de confianza del 99%, es la correlación entre esta estrategia y las metas de aproximación al rendimiento ($r = .09$, $p < .001$). Esto parece indicar que, dentro de las metas orientadas al yo, las de evitación constituyen la tendencia motivacional más vinculada al *self-handicapping* comportamental.

La variable *self-handicapping* reivindicado muestra índices de correlación muy similares a su homónima de índole activa con las metas de aproximación a la tarea ($r = -.31$, $p < .001$) y de evitación del rendimiento ($r = .22$, $p < .001$). Sin embargo, presenta bajas correlaciones (aunque significativas) con las metas de aproximación al rendimiento ($r = .08$, $p < .001$)

y no significativas con las de evitación de la tarea ($r = -.02$, $p = .55$). En otras palabras, dentro de las orientaciones motivacionales, se infiere que el miedo a parecer incompetente frente a los demás se erige en la tendencia más directamente asociada con el *self-handicapping* autopresentado, mientras que el deseo de aprender y ampliar los conocimientos representa la meta más inversamente correlacionada con esta estrategia.

Por lo que respecta al pesimismo defensivo, este mecanismo correlaciona positivamente con las dos metas de aproximación, así como con la de evitación del rendimiento, y negativamente con las de evitación de la tarea. Además, los valores de las correlaciones con esta última son elevados ($r = -.48$, al nivel de significación $p < .001$), así como también la correlación con las metas de aproximación al rendimiento ($r = .42$, $p < .001$). Algo inferior a $r = .30$ es la correlación metas de aproximación a la tarea-pesimismo defensivo ($r = .27$, $p < .001$). Más tenue, aunque significativa ($r = .11$, $p < .001$), es la vinculación entre la evitación del rendimiento y el pesimismo defensivo.

En conjunto, estas correlaciones sugieren, por lo tanto, que cuanto mayor es el afán del estudiante por aprender y dominar las materias de estudio y, especialmente, de sobresalir por encima de sus compañeros, mayores probabilidades hay de que se implique en el pesimismo defensivo. Sin embargo, el miedo a no conseguir el objetivo de obtener un alto rendimiento podría propiciar, en alguna medida, que los estudiantes ávidos de ocultar su presunta falta de competencia se acojan a esta estrategia autoprotectora. Ahora bien, cuando el estudiante se mueve fundamentalmente por evitar implicarse en las actividades académicas, su propensión a adoptar la estrategia pesimista defensiva parece ser más baja.

Los coeficientes de correlación de *Pearson* hallados revelan que, efectivamente, las metas académicas y las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo se encuentran significativamente asociadas. Con el propósito de profundizar en el análisis de estas relaciones se realizaron diversos análisis de varianza, multi y univariantes. Para proceder a la realización de estos análisis, en un primer momento se establecieron los grupos motivacionales mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 y 75 de cada una de las metas académicas, las cuales se utilizan como puntos de corte para los tres grupos (véase tabla 47).

Tabla 47

Puntuaciones correspondientes a los percentiles 25 y 75 en las metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento, metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea

	Metas de aproximación al rendimiento	Metas de evitación del rendimiento	Metas de aproximación a la tarea	Metas de evitación de la tarea
Grupo bajo (hasta P25)	1.00-2.60	1.00-2.67	1.00-2.67	1.00-1.75
Grupo medio (entre P25 y P75)	2.60-4.20	2.67-3.83	2.67-4.17	1.75-3.25
Grupo alto (entre P75 y P99)	4.20-5.00	3.83-5.00	4.17-5.00	3.25-5.00
N	1031	1031	1031	1031

Efectuados los grupos multinivel, se procedió al cálculo de los análisis de varianza. Realizamos, en primer término, un MANOVA, con el fin de determinar la existencia de diferencias significativas entre los tres grupos de metas de aproximación al rendimiento en función del grado en que utilizan las estrategias activas y reivindicadas de autoobstaculización.

En la tabla 48 se muestran las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta aproximación al rendimiento en los dos tipos de *self-handicapping*.

Tabla 48

Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de aproximación al rendimiento respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado

Aproximación al rendimiento		N	M	DT
Self-handicapping activo	Baja	275	1.95	0.65
	Media	618	2.11	0.81
	Alta	138	1.96	0.76
Self-handicapping reivindicado	Baja	275	1.82	0.63
	Media	618	2.01	0.81
	Alta	138	1.83	0.76

Los resultados expuestos en la tabla anterior nos permiten apreciar que, tanto en el caso del *self-handicapping* activo como en el del reivindicado, es el grupo medio de aproximación al rendimiento el que obtiene puntuaciones promedio más elevadas (véase figura 35).

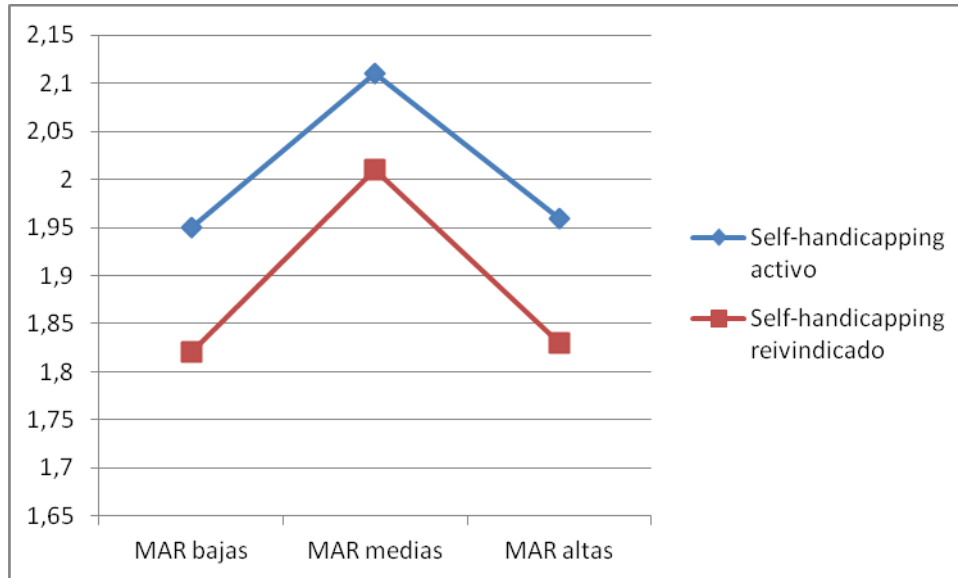


Figura 35. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de *self-handicapping* en función de los niveles de metas de aproximación al rendimiento (MAR).

Los resultados del análisis multivariante, asimismo, revelan que estas diferencias resultan estadísticamente significativas. En la tabla 49 se presentan las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadísticos multivariantes, que nos permiten contrastar la hipótesis nula de igualdad de medias entre los grupos. En la tabla se muestran también los valores de las funciones discriminantes *F*, así como de sus niveles críticos o de significación y de los valores *eta*².

Tabla 49

Puntuaciones obtenidas por la variable metas de aproximación al rendimiento en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA

	Valor	F	Sig.	Eta²
Traza de Pillai	0.140	3.597	.006	.007
Lambda de Wilks	0.986	3.606	.006	.007
Traza de Hotelling	0.140	3.615	.006	.007

Raíz mayor de Roy	0.140	7.238	.001	.014
--------------------------	-------	-------	-------------	------

El nivel de probabilidad asociada, como se aprecia en la tabla anterior, es inferior a $p \leq .05$ en los cuatro criterios multivariantes, lo que nos permite rechazar la hipótesis nula y, en consecuencia, nos faculta para aseverar que existen diferencias significativas entre los grupos de aproximación al rendimiento en cuanto a sus puntuaciones promedio en *self-handicapping*.

Debemos, sin embargo, verificar si esas diferencias existen tanto en el *self-handicapping* activo como en el reivindicado. Los resultados del análisis de cada variable dependiente se muestran en la tabla 50. En esta tabla se incluyen los valores del estadístico F , acompañados de sus niveles críticos o de significación, así como de los valores del tamaño del efecto (η^2).

Tabla 50
Puntuaciones F y significación asociada de la variable aproximación al rendimiento para cada una de las variables de *self-handicapping*

	F	Sig.	Eta²
Self-handicapping activo	4.820	.008	.009
Self-handicapping reivindicado	6.716	.001	.013

La probabilidad asociada al estadístico F es inferior a $p \leq .05$ en ambas variables dependientes: $F(2,1028) = 4.820$, $p = .008$, $\eta^2 = .009$, en *self-handicapping* activo; y $F(2,1028) = 6.176$, $p = .001$, $\eta^2 = .013$, en *self-handicapping* reivindicado, de tal manera que podemos concluir que las diferencias entre las medias de los grupos de metas de aproximación al rendimiento son significativas en ambas tipologías de estrategias de autoobstaculización. La significación de la prueba de *Levene* ($p < .001$, en las dos variables dependientes) nos permite determinar que las varianzas de estos grupos no son iguales (véase tabla 51).

Tabla 51

Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de *self-handicapping* en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación al rendimiento

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Self-handicapping activo	10.458	2	1028	.000
Self-handicapping reivindicado	11.733	2	1028	.000

El último paso para determinar entre qué grupos de aproximación al rendimiento se encontrarían las diferencias significativas advertidas en el MANOVA nos llevó a considerar los métodos de comparaciones a posteriori a través del ANOVA. En la tabla 52 se muestran los niveles de significación estadística de las diferencias entre las medias de los tres grupos de metas ego-ofensivas en función del grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado, utilizando como prueba de contraste *post hoc* la de Games-Howell.

Tabla 52

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de aproximación al rendimiento (MAR)

MAR	Self-handicapping activo <i>p</i>	Self-handicapping reivindicado <i>p</i>
Baja-Media	.007	.001
Baja-Alta	.986	.997
Media-Alta	.124	.048

En lo que se refiere al *self-handicapping* activo, los contrastes *post hoc* realizados ponen de relieve que únicamente la comparación entre estudiantes

encuadrados en el grupo medio y bajo de aproximación al rendimiento alcanzan la significatividad estadística ($F(2, 1028) = 4.820, p = .007$). De acuerdo con ello, parece que cuando existe una tendencia moderada hacia la meta de sobresalir por encima de los compañeros es mayor la propensión hacia la adopción de comportamientos *self-handicappers* que cuando esa motivación de logro es baja.

En la misma línea podemos referirnos al *self-handicapping* reivindicado. Parece que aquellos estudiantes que aspiran moderadamente a ser y parecer mejores que los demás adoptan en mayor grado la estrategia de informar sobre la existencia de supuestos obstáculos que pueden dificultar su éxito, lo que les serviría de excusa en caso de no conseguir finalmente su meta. En este caso, sí existen diferencias significativas cuando los comparamos tanto con el grupo de más baja tendencia a la aproximación al rendimiento ($F(2, 1028) = 6.716, p = .001$) como con el grupo que puntúa más alto en esta orientación a metas ($F(2, 1028) = 6.716, p = .048$).

Finalmente, analizamos en qué medida los estudiantes organizados en función de la frecuencia de utilización de las metas de aproximación al rendimiento divergen en la adopción de la estrategia pesimista defensiva. En la tabla 53 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los tres grupos de sujetos con bajas, medias y altas metas de aproximación al rendimiento en esta herramienta de autoprotección de la valía personal. Se incluyen también los valores del estadístico *F*, acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Tabla 53

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de aproximación al rendimiento respecto a la estrategia de pesimismo defensivo

	Aproximación al rendimiento	N	M	DT	F	Sig.
Pesimismo defensivo	Baja	275	1.99	0.54	124.597	.000
	Media	618	2.31	0.86		
	Alta	138	3.27	0.84		

Tal y como refleja esta tabla, son los estudiantes clasificados dentro del grupo más alto de esta orientación a metas los que promedian una utilización más elevada en pesimismo defensivo (véase figura 36).

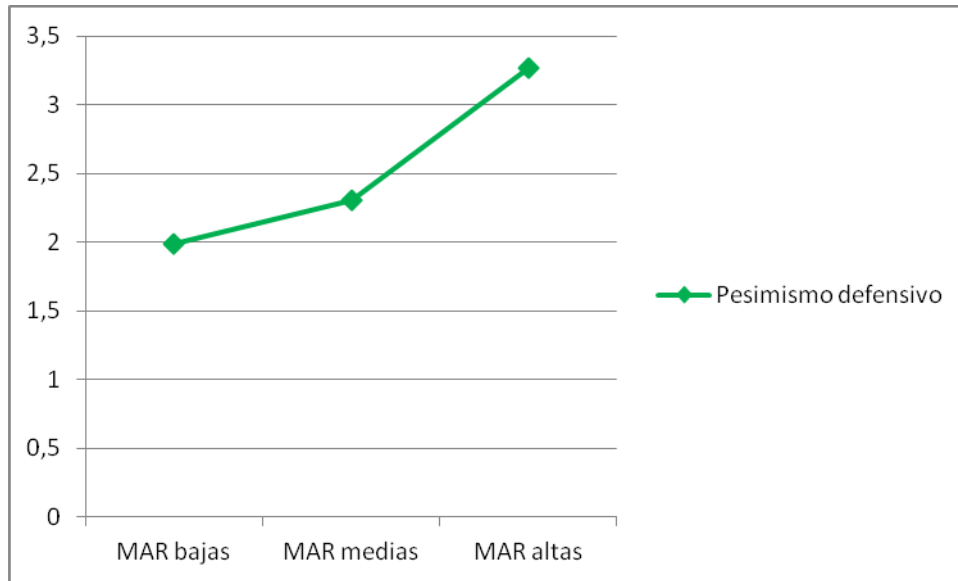


Figura 36. Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de aproximación al rendimiento (MAR)

Con el propósito de analizar una a una las comparaciones entre los tres grupos de estudiantes orientados a metas de aproximación al rendimiento, recurrimos a las comparaciones a posteriori (*Scheffé* o *Games-Howell*), previa determinación de en qué medida es posible asumir la homogeneidad de la varianzas. En la tabla 54 se exponen los resultados obtenidos tras aplicar la prueba de homogeneidad de varianzas (*Levene*). Dichos resultados, como vemos, nos señalan la pertenencia de optar por el estadístico *Games-Howell*, en tanto que el nivel de probabilidad asociada en todos ellos es inferior a $p \leq .05$ y, en consecuencia, nos avala para considerar que las varianzas de estas variables no son iguales.

Tabla 54

Prueba de homogeneidad de varianzas para el factor pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación al rendimiento

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Pesimismo defensivo	43.873	2	1028	.000

Partiendo, pues, de la presunción estadística de la heterogeneidad de las varianzas, en la tabla 55 se incluyen los resultados extraídos de la aplicación de la prueba de *Games Howell*, a efectos de su significatividad estadística. Se presentan, asimismo en esta tabla, los valores de la magnitud del efecto (*d* de Cohen) que se corresponden con las diferencias entre las medias encontradas en esta variable.

Tabla 55

Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategias de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de aproximación al rendimiento (MAR) y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos

MAR	Pesimismo defensivo	
	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.000	0.405
Baja-Alta	.000	1.631
Media-Alta	.000	1.225

Los contrastes *post hoc* revelan que el grupo de estudiantes que con mayor frecuencia se orienta al rendimiento supera de manera estadísticamente significativa a los grupos con niveles medios y bajos ($F(2, 1028) = 124.597, p < .001$, en ambos casos). Alcanzan también la significatividad estadística las diferencias entre los grupos medio y bajo de aproximación al rendimiento ($F(2, 1028) = 124.597, p < .001$). En conjunto, estos resultados sugieren que cuanto más se afana el estudiante por destacar en el plano académico por delante de sus compañeros, mayores son las probabilidades de que adopte la estrategia pesimista defensiva. Además, es preciso subrayar la magnitud de las diferencias encontradas, puesto que el grupo que mayores puntuaciones obtiene en esta orientación a metas se diferencia de forma importante tanto del grupo medio ($d = 1.23$) como del bajo ($d = 1.63$) a la hora de recurrir al pesimismo defensivo. Las diferencias entre estos dos últimos grupos, en cambio, son moderadas ($d = 0.41$).

Seguidamente, procedimos al cálculo del análisis de varianza tomando como variable independiente asignada las metas de evitación del rendimiento. Los resultados del MANOVA efectuado con las estrategias de *self-handicapping*

se presentan a continuación. En la tabla 56 se exponen las medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de evitación del rendimiento en estas variables. Asimismo, en la tabla 57 se muestran las puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadísticos multivariantes, así como los valores de las funciones discriminantes F , sus niveles críticos o de significación y los valores del tamaño del efecto.

Tabla 56

Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de evitación del rendimiento respecto a la utilización del self-handicapping activo y self-handicapping reivindicado

		Evitación del rendimiento	N	M	DT
Self-handicapping activo	Baja		275	1.89	0.61
	Media		458	1.94	0.65
	Alta		298	2.35	0.96
Self-handicapping reivindicado	Baja		275	1.76	0.59
	Media		458	1.83	0.64
	Alta		298	2.26	0.96

Tabla 57

Puntuaciones obtenidas por la variable metas de evitación del rendimiento en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA

	Valor	F	Sig.	Eta²
Traza de Pillai	0.086	22.992	.000	.043
Lambda de Wilks	0.914	23.507	.000	.044
Traza de Hotelling	0.094	24.021	.000	.045
Raíz mayor de Roy	0.094	48.128	.000	.086

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla 56, aquellos estudiantes encuadrados en el grupo de alta evitación del rendimiento son los más proclives a implicarse en formas comportamentales y autoinformadas de *self-handicapping* (véase figura 37). Por contra, es el grupo que puntúa más bajo en esta tendencia motivacional el que parece acogerse en menor medida a estas estrategias. Asimismo, los valores de los cuatro estadísticos

multivariantes reflejados en la tabla 57 avalan la significación estadística de las diferencias entre las medias de los tres grupos de metas ego-defensivas.

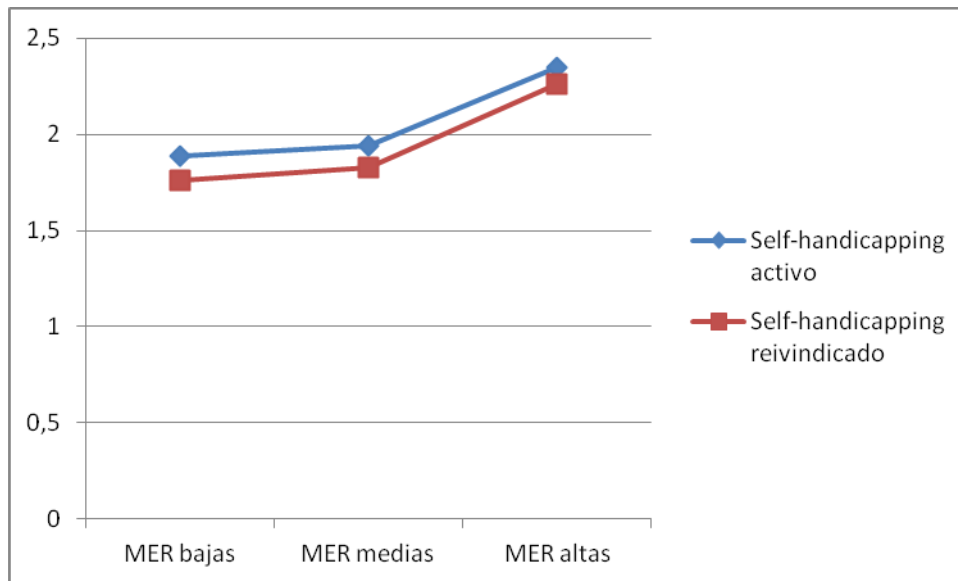


Figura 37. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de *self-handicapping* en función de los niveles de metas de evitación del rendimiento (MER).

Tales diferencias, como indica la tabla 58, resultan estadísticamente significativas en ambas maniobras de autoobstaculización. En efecto, la probabilidad asociada al estadístico F es inferior a $p \leq .05$ en ambas variables dependientes: $F(2,1028) = 36.027$, $p < .001$, $\eta^2 = .066$, en *self-handicapping* activo; y $F(2,1028) = 41.068$, $p < .001$, $\eta^2 = .074$, en *self-handicapping* reivindicado). Por otro lado, la significación asociada al estadístico de *Levene* ($p < .001$, en las dos variables dependientes) nos permite determinar que las varianzas de estos grupos no son iguales (véase tabla 59).

Tabla 58
Puntuaciones F y significación asociada de la variable evitación del rendimiento para cada una de las variables de *self-handicapping*

	F	Sig.	Eta²
Self-handicapping activo	36.027	.000	.066
Self-handicapping reivindicado	41.068	.000	.074

Tabla 59

Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de *self-handicapping* en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación del rendimiento

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Self-handicapping activo	77.966	2	1028	.000
Self-handicapping reivindicado	99.319	2	1028	.000

Describimos, finalmente, los resultados de los contrastes a posteriori. Para dilucidar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de *Games-Howell*. En la tabla 60 se exponen los niveles de significación estadística obtenidos en cada comparación tras la aplicación de la citada prueba.

Tabla 60

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de evitación del rendimiento (MER)

MER	Self-handicapping activo	Self-handicapping reivindicado
	<i>p</i>	<i>p</i>
Baja-Media	.451	.318
Baja-Alta	.000	.000
Media-Alta	.000	.000

Los contrastes *post hoc* mediante la prueba de *Games-Howell* nos indican que el grupo con mayor propensión a adoptar metas de evitación del rendimiento es el que informa utilizar en mayor medida estrategias de *self-handicapping* activo y reivindicado, haciéndolo de manera estadísticamente significativa con respecto a los grupos restantes ($F(2, 1028) = 36.027, p < .001$,

en sendos contrastes referidos al *self-handicapping* activo; y $F(2, 1028) = 41.068$, $p < .001$, en ambos contrastes relativos al *self-handicapping* reivindicado). A su vez, el grupo medio de esta variable de orientación a metas parece recurrir en mayor medida a ambos mecanismos de *self-handicapping* que los del grupo bajo, pero estas diferencias no resultan estadísticamente significativas ni en las comparaciones relativas a la variable *self-handicapping* activo ($F(2, 1028) = 36.027$, $p = .451$) ni en los contrastes que implican al *self-handicapping* reivindicado ($F(2, 1028) = 41.068$, $p = .318$). En consonancia con estos resultados, podemos inferir que cuando al estudiante le mueve fundamentalmente el deseo de evitar parece incompetente frente a sus compañeros, existen mayores probabilidades de que se implique en estrategias activas y autopresentadas de *self-handicapping*.

Diferente es el caso del pesimismo defensivo. De forma inequívoca, como observamos en la tabla 61, es el grupo intermedio de metas de evitación del rendimiento el que mayores puntuaciones promedia en la utilización de esta estrategia autoprotectora (véase figura 38). Además, los niveles críticos del estadístico F nos permiten concluir que la diferencia de medias entre los grupos son significativas ($p < .001$).

Tabla 61

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de evitación del rendimiento respecto a la estrategia de pesimismo defensivo

	Evitación del rendimiento	N	M	DT	F	Sig.
Pesimismo defensivo	Baja	275	2.00	0.55	81.560	.000
	Media	458	2.70	0.95		
	Alta	298	2.12	0.79		

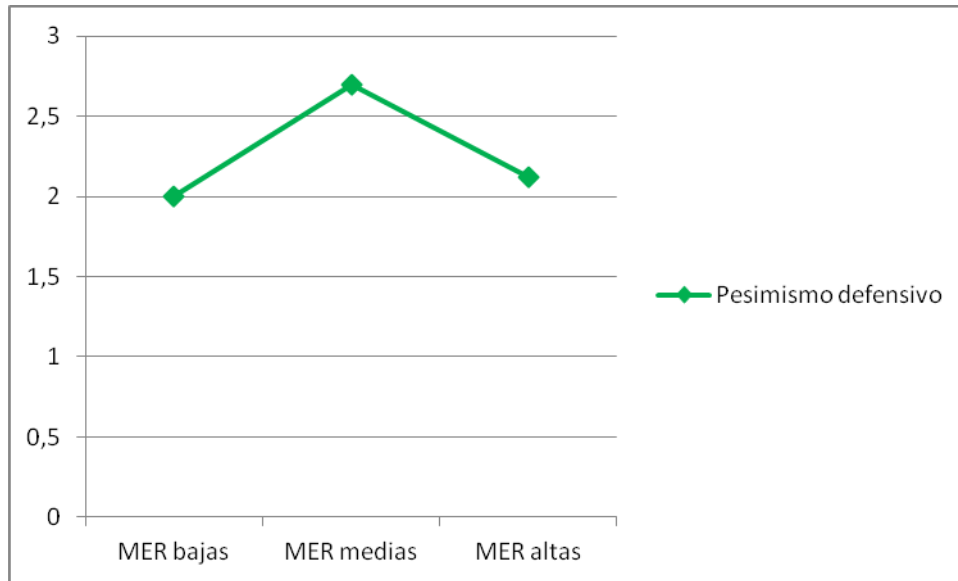


Figura 38. Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de evitación del rendimiento (MER).

Antes de proceder a la realización de las comparaciones a posteriori para determinar entre qué grupos resultaban significativas las diferencias encontradas, utilizamos la prueba de *Levene* (véase tabla 62). Mediante este estadístico, podemos establecer en cada caso si es posible asumir o no homogeneidad en las varianzas y, por consiguiente, qué prueba de contraste *post hoc* resulta la más indicada.

Tabla 62

Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación del rendimiento

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Pesimismo defensivo	101.452	2	1028	.000

La prueba de *Levene* nos revela que el nivel de significación es inferior a $p \leq .05$, lo que nos lleva a asumir la no existencia de igualdad entre las varianzas. En consecuencia, optamos por el estadístico *Games-Howell* como prueba de contraste a posteriori. Los resultados de estos contrastes, a efectos de significación estadística, así como los valores del tamaño del efecto de cada uno de ellos, se exponen en la tabla 63.

Tabla 63

Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategia de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de evitación del rendimiento y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MER)

MER	Pesimismo defensivo	
	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.000	0.871
Baja -Alta	.069	0.152
Media-Alta	.000	0.718

Como se aprecia en esta tabla, es el grupo que presenta una puntuación intermedia en metas de evitación del rendimiento el que afirma adoptar en mayor medida el pesimismo defensivo, diferenciándose de forma estadísticamente significativa de los grupos bajo y alto ($F(2, 1028) = 81.560, p < .001$, en ambos casos). En sendos contrastes, además, encontramos que el tamaño de las diferencias es grande ($d = 0.87$, en el grupo de comparación baja-media orientación hacia la evitación del rendimiento; y $d = 0.72$, en el contraste baja-alta). No alcanza, sin embargo, la significación estadística, la diferencia de medias entre los estudiantes con altas y bajas metas de evitación del rendimiento ($F(2, 1028) = 81.560, p = .069$), siendo, además, pequeño el tamaño de estas diferencias ($d = 0.15$). Estos resultados sugieren que cuando en el estudiante existe un cierto afán por no parecer menos competente que otros se incrementa significativamente la probabilidad de que recurra a la estrategia pesimista defensiva. Sin embargo, aquellos estudiantes claramente encuadrados en esta orientación motivacional no parecen especialmente predispuestos a adoptar esta táctica autoprotectora.

Focalizando ahora nuestra atención sobre las metas de tarea, exponemos los resultados del MANOVA efectuado en relación a la vertiente de aproximación de esta orientación motivacional y las estrategias de *self-handicapping*. Presentamos, en primer lugar, las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los estudiantes con baja, media y alta aproximación a la tarea en *self-handicapping* activo y reivindicado (véase tabla 64).

Tabla 64

Medias y desviaciones típicas de los niveles bajo, medio y alto de aproximación a la tarea respecto a la utilización del *self-handicapping* activo y *self-handicapping* reivindicado

Aproximación a la tarea		N	M	DT
Self-handicapping activo	Baja	289	2.43	0.97
	Media	530	1.91	0.64
	Alta	212	1.88	0.56
Self-handicapping reivindicado	Baja	289	2.33	0.97
	Media	530	1.79	0.62
	Alta	212	1.76	0.56

Como se observa en esta tabla, cuanto más bajas son las puntuaciones de los estudiantes en las metas de aproximación a la tarea mayor es su propensión a utilizar las estrategias de *self-handicapping*, ya sean de índole activa o reivindicada (véase figura 39).

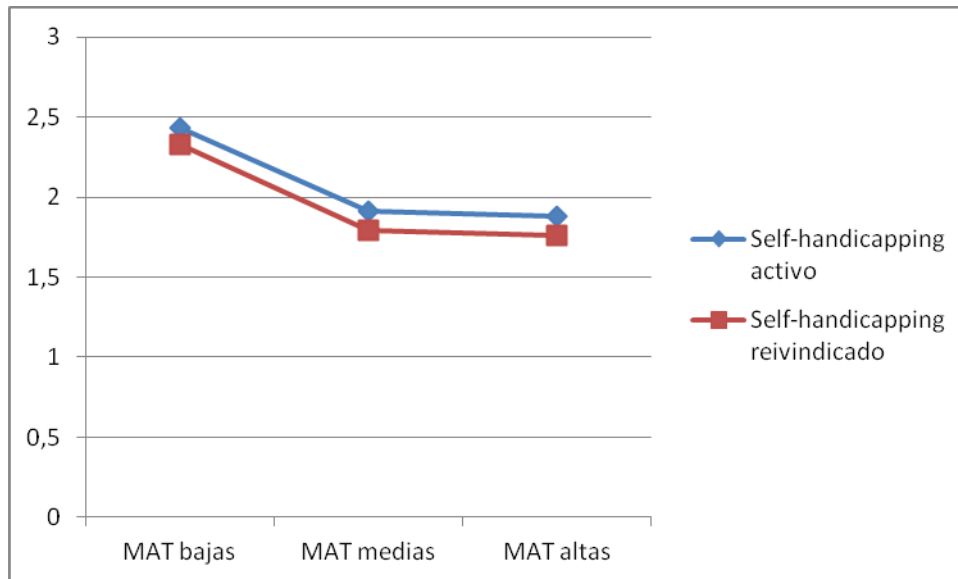


Figura 39. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de *self-handicapping* en función de los niveles de metas de aproximación a la tarea (MAT).

Los niveles de significación de los estadísticos *Traza de Pillai*, *Traza de Hotelling*, *Lambda de Wilks* y *Raíz máxima de Roy* ($p \leq .05$) nos permiten afirmar que existe un comportamiento diferente en cuanto a la adopción de tácticas de *self-handicapping* en los distintos grupos formados a partir de los valores de la variable metas de aproximación a la tarea (véase tabla 65).

Tabla 65

Puntuaciones obtenidas por la variable metas de aproximación a la tarea en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA

	Valor	F	Sig.	Eta²
Traza de Pillai	0.122	33.263	.000	.061
Lambda de Wilks	0.878	34.379	.000	.063
Traza de Hotelling	0.138	35.496	.000	.065
Raíz mayor de Roy	0.138	71.129	.000	.122

Es preciso, pues, determinar si esas divergencias entre las medias de los grupos se producen en ambas estrategias de autoobstaculización. Los resultados del análisis de cada variable dependiente se muestran en la tabla 66. Se incluyen también en esta tabla los valores del estadístico *F*, acompañados de sus niveles críticos o de significación, así como de los valores del tamaño del efecto (*eta*²).

Tabla 66

Puntuaciones *F* y significación asociada de la variable aproximación a la tarea para cada una de las variables de *self-handicapping*

	F	Sig.	Eta²
Self-handicapping activo	55.332	.000	.097
Self-handicapping reivindicado	58.009	.000	.101

Como podemos observar, la probabilidad asociada al estadístico *F* es inferior a $p \leq .05$ en ambos tipos de *self-handicapping*: $F(2,1028) = 55.332$, $p < .001$, $\eta^2 = .097$, en *self-handicapping* activo; y $F(2,1028) = 58.009$, $p < .001$, $\eta^2 = .101$, en *self-handicapping* reivindicado, de tal manera que podemos concluir que las diferencias entre las medias de los grupos de metas de aproximación al rendimiento son significativas en las dos variables dependientes analizadas. Por otra parte, la significación de la prueba de *Levene* ($p < .001$, en ambas

tácticas de *self-handicapping*) nos permite concluir la existencia de diferencias entre las varianzas (véase tabla 67).

Tabla 67

Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de self-handicapping en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación a la tarea

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Self-handicapping activo	99.949	2	1028	.000
Self-handicapping reivindicado	123.022	2	1028	.000

Finalmente, exponemos los resultados de los contrastes a posteriori (*Games-Howell*) efectuados para delimitar entre qué grupos de aproximación de la tarea se encuentran las diferencias significativas advertidas en el MANOVA (véase tabla 68).

Tabla 68

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del self-handicapping activo y reivindicado entre los tres grupos de metas de aproximación al rendimiento (MAT)

MAT	Self-handicapping activo	Self-handicapping reivindicado
	p	p
Baja-Media	.000	.000
Baja -Alta	.000	.000
Media-Alta	.790	.773

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla anterior, el promedio del grupo con más baja implicación en las tareas por motivos de dominio en los factores *self-handicapping* activo y *self-handicapping* reivindicado supera de manera estadísticamente significativa a los de los

grupos con niveles medios y altos en esta orientación motivacional ($F(2, 1028) = 55.332, p < .001$, en ambos contrastes referidos al *self-handicapping* conductual; y $F(2, 1028) = 58.009, p < .001$, en ambos contrastes realizados en relación con el *self-handicapping* reivindicado). No hemos encontrado, sin embargo, diferencias significativas ($F(2, 1028) = 55.332, p = .79$; en el caso del *self-handicapping* activo; y $F(2, 1028) = 58.009, p = .77$, en el caso del *self-handicapping* reivindicado) en la diferencia de medias entre los grupos medio y alto de esta orientación motivacional. En suma, estos resultados parecen indicar que, especialmente cuando el afán por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje se sitúa en los niveles más bajos, es cuando existe una tendencia más clara a que el estudiante se implique en el *self-handicapping*.

En lo que concierne al pesimismo defensivo, se advierte, por contra, que cuanto mayor es el deseo de aprender y ampliar los conocimientos por parte del estudiante, mayores son las probabilidades de adoptar esta herramienta autoprotectora (véanse tabla 69 y figura 40). Además, los valores del estadístico F alcanzan un nivel crítico que nos permite rechazar la hipótesis de igualdad de medias ($p < .001$).

Tabla 69

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de aproximación a la tarea respecto a la estrategia de pesimismo defensivo

	Aproximación a la tarea	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
<i>Pesimismo defensivo</i>	Baja	289	2.14	0.82	67.871	.000
	Media	530	2.24	0.78		
	Alta	212	2.93	0.92		

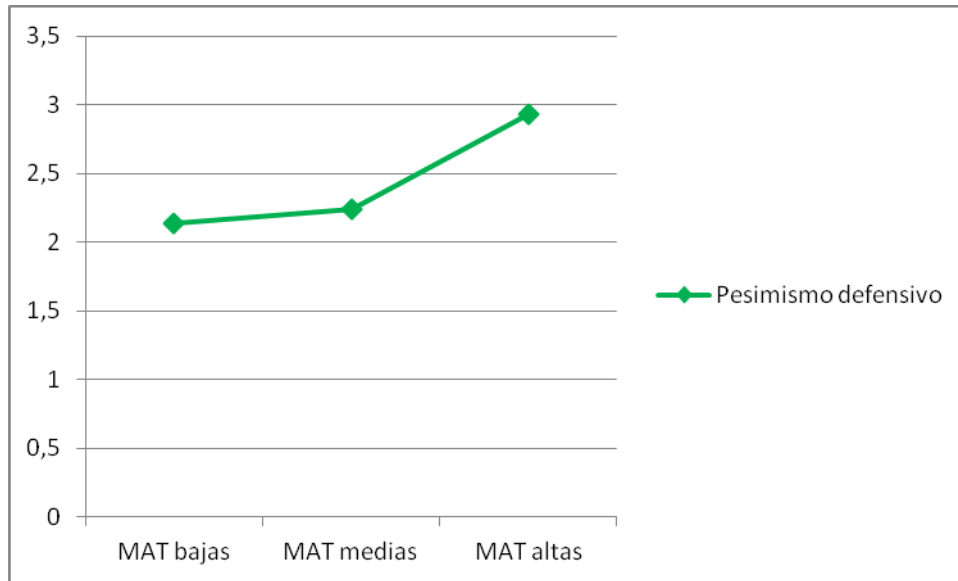


Figura 40. Representación gráfica de los valores promediados en la estrategia de pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de aproximación a la tarea (MAT).

Rechazada la hipótesis de igualdad de medias entre los grupos establecidos es preciso, pues, recurrir a los contrastes a posteriori para poder determinar entre qué grupos en concreto existen diferencias estadísticamente significativas. La decisión de qué prueba *post hoc* aplicar nos exige determinar previamente en qué casos es posible asumir homogeneidad de las varianzas, para lo cual procedimos a aplicar la prueba de *Levene*. En la tabla 70 se presentan los resultados obtenidos a partir de este estadístico.

Tabla 70

Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de aproximación a la tarea

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Pesimismo defensivo	14.605	2	1028	.000

En esta tabla podemos comprobar que los niveles de significación del estadístico de *Levene* son inferiores al valor $p \leq .05$. Por lo tanto, estudiamos la diferencia de medias mediante la prueba *post hoc* de *Games-Howell*. Los resultados de esta prueba, junto con los valores de la *d* de Cohen obtenidos para cada contraste, se muestran en la tabla 71.

Tabla 71

Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de la estrategia de pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de aproximación a la tarea y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MAT)

MAT	Pesimismo defensivo	
	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.225	0.118
Baja -Alta	.000	0.966
Media-Alta	.000	0.847

Como se aprecia en la tabla anterior, encontramos que es el grupo de estudiantes más preocupado por aprender y desarrollarse como estudiantes el que más se implica en la estrategia de pesimismo defensivo, diferenciándose significativamente en esta faceta de los grupos medio y bajo de esta orientación a metas académicas ($F(2, 1028) = 67.871, p < .001$, en ambos casos). Estas diferencias son grandes en términos de magnitud del efecto ($d = 0.85$, en el contraste media-alta; y $d = 0.97$, en la comparación baja-alta). No resulta, sin embargo, estadísticamente significativa la diferencia entre las medias de los grupos medio y bajo de aproximación a la tarea ($F(2, 1028) = 67.871, p = .23$), siendo, además, pequeño el tamaño de estas diferencias ($d = 0.12$). De acuerdo con estos resultados, podemos inferir que la utilización del pesimismo defensivo es especialmente probable cuando el estudiante muestra los niveles más elevados de aproximación al dominio.

Por último, presentamos los resultados del ANOVA en el que se comparan las diferencias en la utilización de las estrategias de *self-handicapping* conductual y pesimismo defensivo en función del grado (bajo, medio o alto) en que los estudiantes adoptan metas de evitación de la tarea (véase tabla 72). Hemos excluido del análisis las estrategias de *self-handicapping* reivindicado pues, como se recordará, a tenor del análisis de correlaciones bivariadas, estas no mantienen ningún tipo de vinculación consistente con la evitación del trabajo.

Tabla 72

Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre estudiantes con niveles bajo, medio y alto de utilización de las metas de evitación de la tarea respecto a las estrategias de *self-handicapping* activo y pesimismo defensivo

	Evitación de la tarea	N	M	DT	F	Sig.
Self-handicapping activo	Baja	286	1.87	0.69	15.298	.000
	Media	489	2.05	0.71		
	Alta	256	2.23	0.90		
Pesimismo defensivo	Baja	286	3.21	0.88	300.623	.000
	Media	489	2.01	0.54		
	Alta	256	2.04	0.73		

Los resultados del análisis de varianza de un factor permiten descartar la hipótesis de igualdad entre las medias, habida cuenta de que el nivel de significación del estadístico *F* es inferior a $p \leq .05$ en ambos casos. En lo que respecta al pesimismo defensivo, los datos del ANOVA parecen avalar nuestra hipótesis de partida acerca de la vinculación negativa entre las metas de evitación de la tarea y la utilización de esta estrategia autoprotectora, puesto que la tendencia observada es que cuanto más baja es la orientación del estudiante a desimplicarse del trabajo académico, mayores puntuaciones promedia en pesimismo defensivo. Los resultados encontrados en relación al *self-handicapping* activo también resultaron consistentes con nuestra hipótesis inicial, en virtud de la cual cuanto mayor fuese esta orientación a metas, mayores puntuaciones se obtendrían en esta forma de autoobstaculización (véase figura 41).

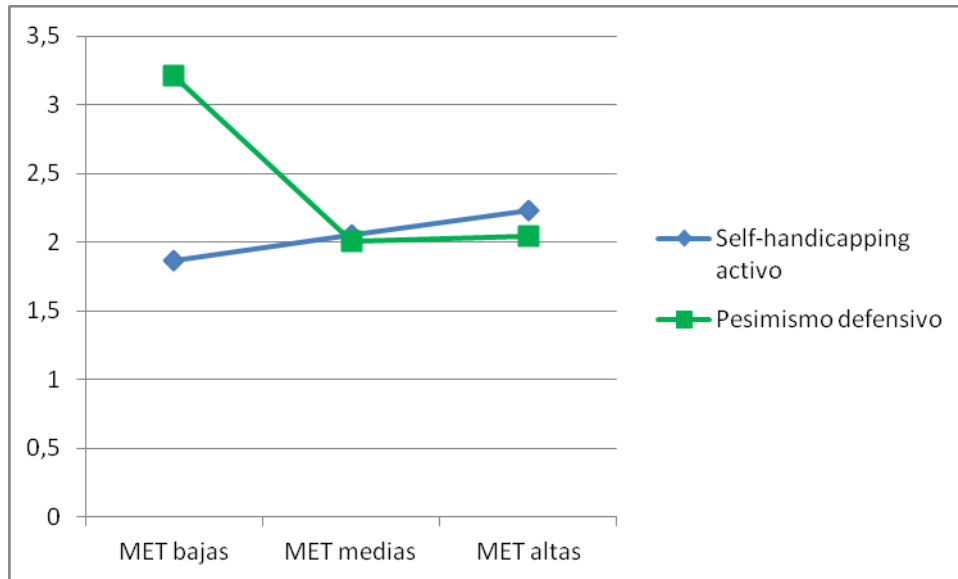


Figura 41. Representación gráfica de los valores promediados en las estrategias de *self-handicapping* activo y pesimismo defensivo en función de los niveles de metas de evitación de la tarea (MET)

Bajo estas consideraciones, procedimos a calcular los contrastes *post hoc* en relación a las dos variables en las que el ANOVA sugiere la no existencia de homogeneidad de las medias entre los grupos, esto es, el *self-handicapping* activo y el pesimismo defensivo. La decisión de la prueba a posteriori más apropiada nos exige determinar previamente, por medio del estadístico de *Levene*, en qué casos podemos considerar la existencia de varianzas iguales y en cuáles no. Los resultados de la prueba de *Levene* aparecen recogidos en la tabla 73. En ella puede apreciarse que el nivel crítico de este estadístico es inferior a $p \leq .05$ en las dos variables, lo que sugiere la conveniencia de utilizar la prueba de contraste de *Games-Howell*.

Tabla 73

Prueba de homogeneidad de varianzas para cada uno de los factores en los que existen diferencias significativas en función de la frecuencia de utilización (baja, media y alta) de las metas de evitación de la tarea

	Estadístico de Levene	g1	g12	Sig.
Self-handicapping activo	25.515	2	1028	.000
Pesimismo defensivo	45.617	2	1028	.000

Finalizamos este análisis mostrando los resultados (significación estadística) obtenidos tras aplicar la citada prueba de *Games-Howell*. Se incluyen también los coeficientes de la prueba *d* de Cohen, que informan sobre la magnitud del efecto de las diferencias encontradas en cada una de las comparaciones entre grupos (véase tabla 74).

Tabla 74

Significación de las diferencias de las medias en el grado de utilización de las estrategias de self-handicapping activo y pesimismo defensivo entre los grupos alto, medio y bajo de evitación de la tarea y valores del tamaño del efecto de las diferencias entre las medias de los grupos (MET)

MET	<i>Self-handicapping activo</i>		<i>Pesimismo defensivo</i>	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Baja-Media	.002	0.238	.000	1.720
Baja -Alta	.000	0.475	.000	1.676
Media-Alta	.016	0.237	.827	0.043

El análisis de los resultados arrojados por los contrastes a posteriori nos permite concluir que son los estudiantes encuadrados en el grupo más alto de metas de evitación de la tarea el que promedia un grado de *self-handicapping* activo más elevado, diferenciándose estadísticamente de los sujetos con niveles medio ($F(2, 1028) = 15.298, p = .016$) y bajo ($F(2, 1028) = 15.298, p < .001$) en esta orientación motivacional. En ambos contrastes, las diferencias halladas son pequeñas ($d = 0.24$), en el contraste entre los grupos alto y medio; y moderadas ($d = 0.48$), en el contraste entre sujetos encuadrados en los grupos alto y bajo, a efectos de su consideración práctica. A su vez, los sujetos que se orientan moderadamente hacia la evitación de las tareas de índole académica parecen adoptar significativamente en mayor medida comportamientos de *self-handicapping* que los estudiantes clasificados en el grupo bajo de esta tendencia motivacional ($F(2, 1028) = 15.298, p = .002$). No obstante, la magnitud de esta diferencia es pequeña ($d = 0.24$).

En cambio, en la variable pesimismo defensivo son los estudiantes que conforman el grupo de baja orientación a la evitación del trabajo académico

los que exhiben una mayor implicación en la utilización de esta estrategia, diferenciándose significativamente de los grupos alto y medio ($F(2, 1028) = 300.623, p < .001$, en ambos casos). Además, es preciso señalar que las diferencias entre las medias son grandes en ambos contrastes ($d = 1.72$, en el contraste baja-media; y $d = 1.68$, en la comparación entre baja y alta evitación de la tarea), lo que evidencia la importancia real de las divergencias encontradas. No resultaron, por contra, significativas desde el punto de vista estadístico las diferencias entre los estudiantes clasificados como altos y moderados en su utilización de las metas de evitación de la tarea ($F(2, 1028) = 300.623, p = .827$), como tampoco su tamaño a fin de considerar la magnitud del efecto ($d = 0.04$).

5.5. Caracterización de los perfiles de metas de logro. Análisis diferencial de estos patrones en función de las estartegias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo

En el primer capítulo caracterizábamos el aula como una realidad educativa compleja en la que los estudiantes o, si no todos, algunos de ellos, adoptan más de una meta simultáneamente o priorizan unas sobre otras en función de variables contextuales como el tipo de tarea al que se enfrentan o el tiempo de que disponen para abordarla. Es por ello que en este estudio hemos incorporado el enfoque de las múltiples metas, con el propósito de dilucidar bajo qué patrón o patrones el estudiante se vería más tentado de implicarse en mecanismos de protección de la autovalía personal.

Considerando específicamente la información aportada por nuestros datos, procedimos a la realización de un análisis de conglomerados (*quick cluster analysis*) mediante el procedimiento no jerárquico (k -medias) que incluyese las cuatro orientaciones a metas evaluadas en este trabajo. El criterio seguido para determinar el número de grupos o *clusters* más apropiado con arreglo a la información obtenida en nuestros datos fue observar si la solución convergía antes de las 10 iteraciones predeterminadas. Los resultados obtenidos muestran que las soluciones de tres, cuatro y cinco conglomerados cumplen este criterio. En las tablas 75, 76, y 77 se exponen las agrupaciones de las tres soluciones.

Tabla 75

Solución de tres clusters representativos de la utilización de metas académicas

	Predominio de metas de aprendizaje (MA)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de aprendizaje (MMYA)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de evitación del trabajo (MMYET)
Evitación de la tarea	2.84	1.59	3.45
Aproximación a la tarea	3.49	4.19	1.98
Evitación del rendimiento	2.69	3.37	4.07
Aproximación al rendimiento	2.49	4.10	3.95
Nº de casos	483	257	291

Tabla 76

Solución de cuatro clusters representativos de la utilización de metas académicas

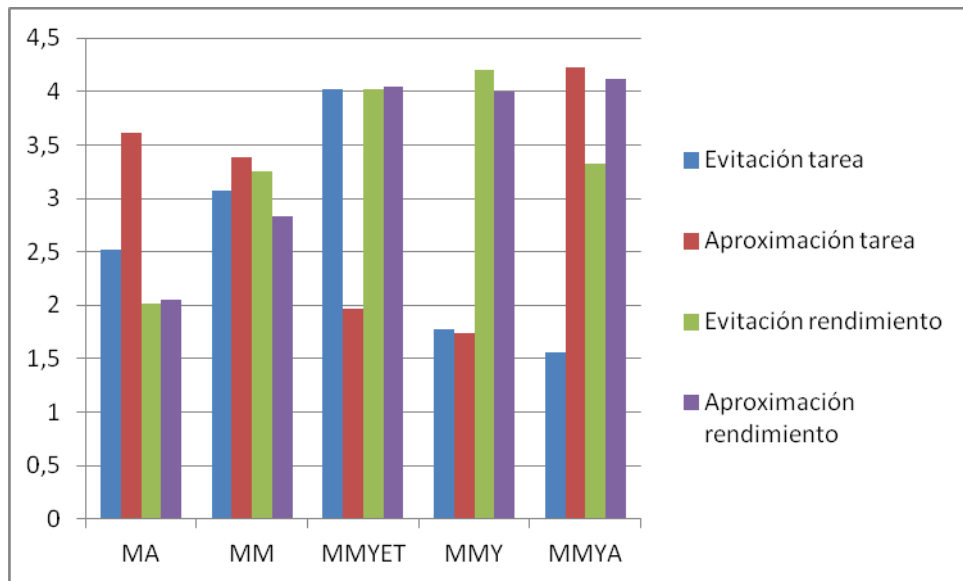
CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS				
	Predominio de metas de aprendizaje (MA)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de aprendizaje (MMYA)	Predominio de múltiples metas (MM)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de evitación del trabajo (MMYET)
Evitación de la tarea	2.51	1.56	3.06	3.46
Aproximación a la tarea	3.61	4.22	3.39	1.91
Evitación del rendimiento	2.01	3.33	3.25	4.06
Aproximación a la tarea	2.05	4.12	2.83	4.01
Nº de casos	198	248	312	273

Tabla 77

Solución de cinco clusters representativos de la utilización de metas académicas

CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS					
	Predominio de metas de aprendizaje (MA)	Predominio de múltiples metas (MM)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de evitación del trabajo (MMYET)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo (MMY)	Predominio de múltiples metas centradas en el yo y metas de aprendizaje (MMYA)
Evitación de la tarea	2.52	3.07	4.02	1.78	1.56
Aproximación a la tarea	3.61	3.39	1.97	1.74	4.22
Evitación del rendimiento	2.02	3.25	4.02	4.20	3.32
Aproximación a la tarea	2.05	2.83	4.05	4.00	4.12
Nº de casos	198	312	204	69	248

El segundo criterio utilizado ha sido validar la utilidad de la solución elegida a través del análisis de las diferencias entre conglomerados respecto a las variables de estrategias de protección de la autovalía. Los resultados de los análisis de varianza (MANOVA y ANOVA) nos revelan que cualquiera de las tres soluciones genera diferencias significativas respecto a las tres estrategias autoprotectoras (*self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo). Basándonos en estos criterios, hemos optado finalmente por la solución de cinco *clusters* (véase figura 42) porque, a nuestro modo de ver, es el que proporciona una mayor claridad teórica, en la medida en que engrana adecuadamente con nuestros planteamientos de partida y, además, nos sitúa en mejor posición para contrastar nuestros resultados con los de otras investigaciones precedentes.



MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

Figura 42. Representación gráfica del análisis de conglomerados de las metas académicas.

Como se puede apreciar en la figura anterior, la solución de cinco *clusters* permite diferenciar un grupo de estudiantes (*cluster 1*, $N = 198$) caracterizado por una alta motivación por aprender y dominar los contenidos de aprendizaje (en adelante, grupo MA). Un segundo grupo (*cluster 2*, $N = 312$) con predominio de utilización combinada de las cuatro orientaciones a metas de logro evaluadas en este trabajo. Hemos denominado a este conglomerado grupo de múltiples metas (en adelante, grupo MM).

El tercer grupo (*cluster 3*, $N = 204$) se encontraría integrado por aquellos estudiantes que parecen adoptar metas de rendimiento, en sus dos vertientes, aproximativa y evitativa y, además, muestran un considerable interés por desimplicarse del trabajo académico (en adelante, grupo MMYET). Este grupo representa a priori el perfil motivacional más desadaptativo. El cuarto grupo (*cluster 4*, $N = 69$) lo conforman aquellos estudiantes específicamente ego-orientados y, por consiguiente, preocupados por mostrar su capacidad ante los demás y, al mismo tiempo, por no aparentar incompetencia (en adelante, grupo MMY). El quinto y último *cluster* ($N = 248$), cuantitativamente el más representado, lo compondrían aquellos estudiantes que, al igual que los de los

dos conglomerados precedentes, les preocupa su rendimiento, pero a su vez desean aprender, mejorar y perfeccionarse como estudiantes (grupo MMYA).

Para asegurarnos de la existencia de diferencias significativas entre los grupos establecidos en las variables utilizadas para su conformación (metas de aproximación al rendimiento, metas de evitación del rendimiento, metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea), recurrimos a un ANOVA, cuyos resultados nos permitieron corroborar tales diferencias. Los contrastes *post hoc* (*Games-Howell*) revelaron, asimismo, que todos los *clusters* difieren significativamente entre sí en las metas de tarea (aproximación y evitación), pero algunos de ellos no divergen en las metas de rendimiento. Así, los *clusters* 2 (MM) y 5 (MMYA) no se diferencian significativamente en cuanto a la motivación por evitar parecer ser menos competentes que otros (evitación del rendimiento). Por su parte, los conglomerados 3 (MMYET) y 4 (MMY) no divergen en aproximación al rendimiento y, a su vez, este último tampoco se diferencia en esta tendencia motivacional del grupo 5 (MMYA).

Una vez conformados los conglomerados de estudiantes que adoptan múltiples metas, nos interesaba analizar si estos perfiles se diferenciarían significativamente en el grado en que recurren a las estrategias de *self-handicapping* activo, *self-handicapping* reivindicado y pesimismo defensivo. Para la realización de estos análisis hemos realizado sendos análisis de varianza, multivariante, en el caso de las estrategias de *self-handicapping* y univariante, con el pesimismo defensivo.

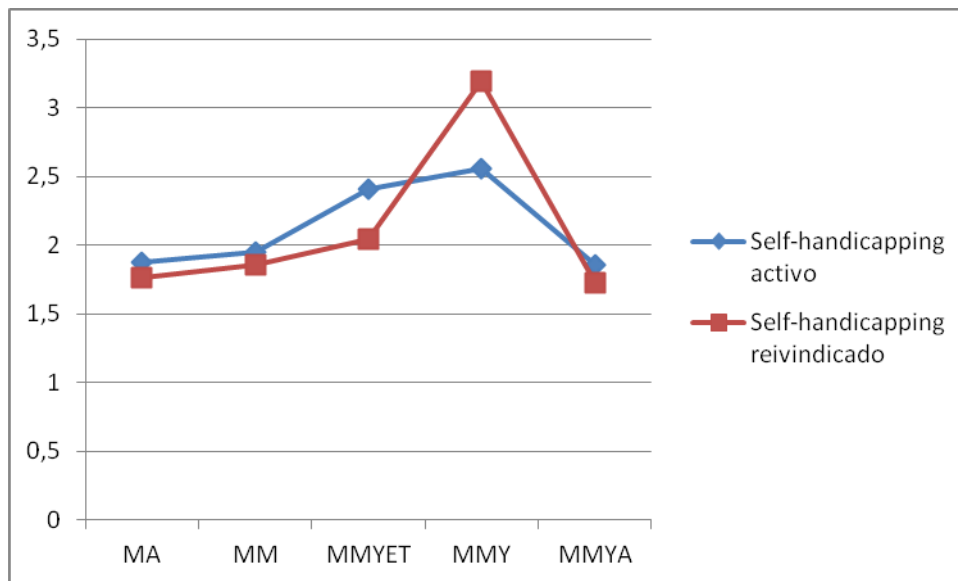
Presentamos, en primer lugar, las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los cinco grupos de metas en ambas variables de *self-handicapping* (véase tabla 78). Como se puede observar, al ordenar de manera decreciente las puntuaciones de los conglomerados en las dos tipologías de *self-handicapping* se establece la siguiente secuencia: Grupo MMY > Grupo MMYET > Grupo MM > Grupo MA > Grupo MMYA (véase figura 43).

Tabla 78

Medias, desviaciones típicas, significación estadística y tamaño del efecto de las diferencias entre los clusters respecto a la variable autoestima

	Cluster	N	M	DT
Self-handicapping activo	MA	198	1.88	0.62
	MM	312	1.95	0.63
	MMYET	204	2.41	0.95
	MMY	69	2.56	1.07
	MMYA	248	1.86	0.59
Self-handicapping reivindicado	MA	198	1.76	0.61
	MM	312	1.86	0.61
	MMYET	204	2.04	0.87
	MMY	69	3.19	0.82
	MMYA	248	1.73	0.57

MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje



MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

Figura 43. Representación gráfica de los valores promediados por los cinco clusters en self-handicapping activo y reivindicado.

A continuación, en la tabla 79 se exponen las puntuaciones obtenidas por los clusters en cada uno de los estadísticos multivariantes, acompañados

de las funciones discriminantes F , sus niveles críticos o de significación, así como los valores η^2 .

Tabla 79

Puntuaciones obtenidas en cada uno de los estadísticos multivariantes a partir del MANOVA

	Valor	F	Sig.	Eta²
Traza de Pillai	0.285	42.550	.000	.142
Lambda de Wilks	0.730	43.728	.000	.146
Traza de Hotelling	0.351	44.909	.000	.149
Raíz mayor de Roy	0.281	72.155	.000	.220

Tal y como se observa en esta tabla, todos los estadísticos nos permiten rechazar la hipótesis de nulidad multivariante y, por consiguiente, podemos afirmar que existen diferencias significativas entre los *clusters* en las puntuaciones promedio obtenidas en las variables dependientes. Es preciso determinar si tales diferencias son significativas en ambas tipologías de autoobstaculización. Los resultados del análisis de cada variable dependiente se muestran en la tabla 80. En esta tabla se incluyen los valores del estadístico F , acompañados de sus niveles críticos o de significación, así como de los valores del tamaño del efecto (η^2).

Tabla 80

Puntuaciones F y significación asociada de los *clusters* de metas para cada una de las variables dependientes

	F	Sig.	Eta²
Self-handicapping activo	28.671	.000	.101
Self-handicapping reivindicado	69.916	.000	.214

Como podemos observar, la probabilidad asociada al estadístico F es inferior a $p \leq .05$ en ambos tipos de *self-handicapping*: $F(4,1026) = 28.671$, $p < .001$, $\eta^2 = .101$, en *self-handicapping* activo; y $F(4,1026) = 69.916$, $p < .001$, $\eta^2 = .214$, en *self-handicapping* reivindicado, de tal manera que podemos concluir

que las diferencias entre las medias de los *clusters* de metas son significativas en las dos variables dependientes analizadas. Por otra parte, la significación de la prueba de *Levene* ($p < .001$, en ambas tácticas de *self-handicapping*) nos permite concluir la existencia de diferencias entre las varianzas (véase tabla 81).

Tabla 81

Prueba de homogeneidad de varianzas para las variables de *self-handicapping* en los que existen diferencias significativas en función de los *clusters* de metas académicas

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Self-handicapping activo	55.933	4	1026	.000
Self-handicapping reivindicado	20.289	4	1026	.000

Con el propósito de determinar entre qué grupos se encontrarían las diferencias significativas advertidas en el MANOVA, hemos recurrido a las comparaciones a posteriori a través del ANOVA. En la tabla 82 se muestran los niveles de significación estadística de las diferencias entre las medias de los *clusters* en función del grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado, utilizando como prueba de contraste *post hoc* la de *Games-Howell*.

Tabla 82

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del *self-handicapping* activo y reivindicado entre los *clusters* de metas

	MA-MM	MA-MMYET	MA-MMY	MA-MMYA	MM-MMYET	MM-MMY	MM-MMYA	MMYET-MMY	MMYET-MMYA	MMY-MMYA
Self-handicapping activo	.788	.000	.000	.998	.000	.000	.500	.827	.000	.000
Self-handicapping reivindicado	.423	.003	.000	.988	.084	.000	.102	.000	.000	.000

MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

De conformidad con los datos presentados en la tabla anterior, los grupos MMY y MMYET constituyen los perfiles de metas que favorecen

claramente la adopción de comportamientos *self-handicappers*, diferenciándose significativamente de los restantes *clusters* en este aspecto ($F(4,1026) = 28.671, p < .001$, en todos los casos). Entre los dos perfiles preponderantes, sin embargo, no hemos encontrado evidencia estadística de sus diferencias a la hora de elicitar esta estrategia autoprotectora ($F(4,1026) = 28.671, p = .827$).

Muy similares son los resultados obtenidos con el *self-handicapping* reivindicado. Los grupos MMY y MMYET constituyen también los patrones de metas más preeminentes. Sin embargo, sí existen diferencias significativas al comparar estos dos grupos ($F(4,1026) = 69.916, p < .001$), lo que sugiere que son las metas centradas en el yo, y no las de evitación del trabajo, las que promueven significativamente la verbalización de autoimpedimentos. Este hallazgo es, por otra parte, congruente con los resultados que describíamos en el apartado anterior, en virtud de los cuales evitación del trabajo y *self-handicapping* reivindicado no mantendrían una vinculación significativa. Con todo, el patrón MMYET sí se muestra significativamente más relacionado a esta estrategia que aquellos perfiles que incluyen metas de aproximación a la tarea: MA ($F(4,1026) = 69.916, p = .003$) y MMYA ($F(4,1026) = 69.916, p < .001$). No olvidemos que las metas de aproximación a la tarea evidencian una elevada correlación inversa con la utilización de hándicaps autorreportados (véase tabla 46).

Finalmente, exponemos los resultados del ANOVA, mediante el cual hemos tratado de determinar en qué medida existe un uso diferencial de la estrategia pesimista defensiva en función del perfil de múltiples metas adoptado. En la tabla 83 se recogen las puntuaciones medias y desviaciones típicas obtenidas por los cinco grupos de metas en la variable pesimismo defensivo. Se incluyen también los valores del estadístico F , acompañados de sus correspondientes niveles críticos o de significación.

Tabla 83

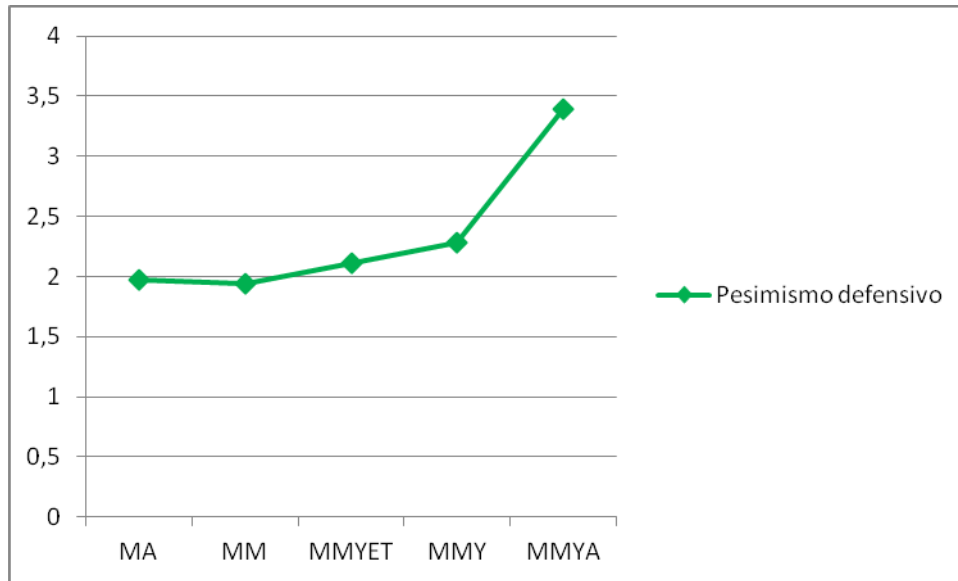
Medias, desviaciones típicas y significación estadística y de las diferencias entre los clusters respecto a la variable pesimismo defensivo

	Cluster	N	M	DT	F	Sig.
Pesimismo defensivo	MA	198	1.97	0.50	220.571	.000
	MM	312	1.94	0.49		
	MMYET	204	2.11	0.77		
	MMY	69	2.28	1.00		
	MMYA	248	3.39	0.67		

MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

Al ordenar de manera decreciente las puntuaciones de los conglomerados en pesimismo defensivo se establece una secuencia diferente a la que obteníamos con el *self-handicapping*: Grupo MMYA > Grupo MMY > Grupo MMYET > Grupo MA > Grupo MM (véase figura 44). Además, el nivel de probabilidad asociada al valor F ($p \leq .05$) nos indica que las diferencias entre los grupos son significativas.

Hemos de determinar, mediante las pruebas de contrastes *post hoc*, entre qué grupos, en concreto, se producen tales diferencias. La decisión de la prueba más indicada nos exige aplicar previamente la prueba de *Levene*. Los resultados de esta prueba se recogen en la tabla 84.



MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

Figura 44. Representación gráfica de los valores promediados por los cinco clusters en pesimismo defensivo.

Tabla 84

Prueba de homogeneidad de varianzas para la variable pesimismo defensivo, en la que existen diferencias significativas en función de los clusters de metas académicas

	Estadístico de Levene	g1	g2	Sig.
Pesimismo defensivo	18.430	4	1026	.000

El nivel de probabilidad asociada al estadístico de *Levene* es inferior a $p \leq .05$, lo que nos permite asumir que las varianzas de las medias de los grupos en la variable pesimismo defensivo son distintas. En consecuencia, hemos optado por la prueba de *Games-Howell* para identificar entre qué grupos anidan las diferencias de medias. Los resultados de esta prueba, a efectos de su significación estadística, se presentan en la tabla 85.

Tabla 85

Significación estadística de las diferencias de las medias en el grado de utilización del pesimismo defensivo entre los clusters de metas

	MA-MM	MA-MMYET	MA-MMY	MA-MMYA	MM-MMYET	MM-MMY	MM-MMYA	MMYET-MMY	MMYET-MMYA	MMY-MMYA
Pesimismo defensivo	.972	.155	.104	.000	.034	.056	.000	.719	.000	.000

MA=Metas de aprendizaje; MM=Múltiples metas; MMYET=Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de evitación del trabajo; MMY=Metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo); MMYA= Múltiples metas centradas en el yo (mejora y defensa del yo) y metas de aprendizaje

A tenor de los resultados reflejados en la tabla anterior, el perfil MMYA es el que, de una manera clara, favorece la utilización de maniobras pesimistas defensivas, diferenciándose significativamente ($F(4,1026) = 220.571, p < .001$, en todos los contrastes) de los restantes patrones motivacionales. Este hallazgo refrenda nuestra tesis de que aquellos estudiantes cuyo afán es aprender y destacar en cuanto a rendimiento sobre el resto de compañeros pero que, a su vez, muestran cierto temor a no lograr dichos estándares se ven altamente tentados de adoptar estratégicamente bajas expectativas sobre sus resultados académicos y a sumergirse en un proceso de reflexión sobre todos aquellos aspectos que deben contemplarse para evitar que esos nefastos presagios se hagan realidad.

6. DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

"Observa tus pensamientos, se convertirán en tus palabras.

Observa tus palabras, se convertirán en tus acciones.

Observa tus acciones, se convertirán en tus hábitos.

Observa tus hábitos, se convertirán en tu carácter.

Observa tu carácter, se convertirá en tu destino"

Mahatma Gandhi

Este último capítulo comienza ofreciendo una perspectiva general del estudio llevado a cabo. A continuación se presentan algunas conclusiones en relación con los objetivos planteados, así como las repercusiones más importantes de las mismas. Se comentan, asimismo, algunas limitaciones y restricciones importantes que, a la vez que acotan la generalización de los resultados, pueden ser tenidas en cuenta para la investigación futura. Por último, es nuestra intención aportar algunas pautas y sugerencias para los profesionales de la educación que, de conformidad con nuestros hallazgos y los de otras investigaciones, estimamos constituyen herramientas útiles para abordar la intervención con los estudiantes que tratan de proteger su valía personal mediante estrategias de *self-handicapping* y/o de pesimismo defensivo.

Como hemos señalado ya en la introducción de este proyecto, el estudio de las estrategias de autoprotección de la autoestima ha recibido gran atención a lo largo de los últimos 30 años y esto es debido, en parte, a sus consecuencias negativas en el ámbito físico y mental de las personas. En el caso concreto de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, las escasas aportaciones y datos empíricos existentes sobre el tema en España lo presentan como una cuestión que afecta directamente a la calidad del aprendizaje y al bienestar psicológico de los estudiantes en el ámbito universitario. Desde esta perspectiva, con el desarrollo del presente estudio nos planteábamos el siguiente propósito: analizar posibles diferencias en el uso de estrategias de protección de la valía (*self-handicapping* y pesimismo defensivo) en función de variables individuales como son el género y, principalmente, la autoestima y las metas académicas del estudiante, que en

esta investigación se han considerado como factores de vulnerabilidad o resistencia a las estrategias de autoprotección.

Los resultados a los que hemos llegado en este trabajo nos permiten obtener una serie de conclusiones que, en beneficio de una mayor claridad expositiva, iremos exponiendo al hilo de cada una de las preguntas de investigación que están detrás de los objetivos reseñados. Así, una primera cuestión que pretendíamos aclarar era la prevalencia de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo entre los estudiantes de nuestra muestra. En efecto, pretendíamos analizar con qué frecuencia e intensidad recurren los universitarios a estos mecanismos autoprotectores. Covington (1992) considera que la necesidad de autovaloración es consustancial al ser humano. Esta necesidad se traduce en una búsqueda universal de la autoaceptación. Este investigador sostiene que nuestra sociedad nos incita desde niños a que juzguemos cuán valiosos somos en función de nuestros logros académicos, y a estimar dicha valía al compararnos con los demás: aquel estudiante que más rinda, será el más valorado. En la medida en que el estudiante interiorice este status quo, su valor propio dependerá de su rendimiento académico. En estas circunstancias, el fracaso, esto es, rendir por debajo de los demás o por debajo de ciertos estándares, se convierte en una poderosa amenaza que podría empujar a ciertos estudiantes a desarrollar estrategias que les permitan salvaguardar, ante sí mismos y/o ante los demás, su valía personal.

Nuestros resultados indican que un 12.8% de los sujetos encuestados reconocen utilizar con cierta asiduidad (i.e., entre "bastantes veces" y "siempre") el *self-handicapping* activo. Estos estudiantes, por tanto, adoptan comportamientos tales como postergar el estudio de un examen hasta el ultimísimo momento, involucrarse en un sinfín de actividades además de las propias del contexto académico o, simplemente, desimplicarse del trabajo relativo a este contexto, todo ello con el propósito (consciente o no) de disponer de una excusa que mantenga impune su presunción de competencia.

Asimismo, un 10.3% de los estudiantes parecen optar preferentemente por las formas autopresentadas de *self-handicapping*, en un intento denodadamente enfocado a manipular la imagen que los demás se forjan de ellos. Al contrario que los *self-handicappers* conductuales, estos individuos verbalizan la existencia de algo (e.g., una enfermedad, un estado anímico

desadaptativo), o alguien, que obstaculiza su camino hacia la consecución de un estándar deseado, siendo por tanto el principal responsable si este no se logra finalmente.

Un porcentaje más elevado de los estudiantes encuestados, concretamente el 22.4%, manifiesta recurrir con frecuencia al pesimismo defensivo. Cuando se acerca un examen o una tarea académica importante, estos estudiantes pesimistas defensivos desarrollan expectativas negativas sobre su capacidad para abordar el reto de forma exitosa, percibiéndolo como una amenaza. Sin embargo, en vez de decantarse por abandonar o simular la existencia de un eventual obstáculo que justificaría su bajo rendimiento, los pesimistas defensivos dedican ingentes esfuerzos a pensar en lo que deben hacer para que sus expectativas no acaben por cumplirse.

Estos porcentajes se asemejan a los obtenidos por otros investigadores en trabajos precedentes. En nuestro contexto, S. Rodríguez (1999) encontró que un 10.1% de los universitarios recurrían con cierta regularidad a mecanismos de *self-handicapping*, mientras que el 18.5% se declaraban pesimistas defensivos. Por su parte, A. J. Martin y Marsh (2003) evaluaron la prevalencia de estas estrategias en estudiantes australianos, tanto de Secundaria como universitarios. El *self-handicapping* era utilizado por el 11% de los estudiantes de Secundaria, el 6% de los de primer curso de universidad y el 7% de los de segundo. Considerablemente más elevados eran los porcentajes de sujetos que afirmaban utilizar frecuentemente el pesimismo defensivo: 33% en Secundaria, y 44% y 34% en primer y segundo curso de universidad, respectivamente.

En conjunto, los datos recabados para este trabajo nos permiten identificar la existencia de un número reducido, pero significativo, de estudiantes caracterizado por un manifiesto deseo de preservar su imagen de estudiante competente, recurriendo para ello a mecanismos de *self-handicapping* y de pesimismo defensivo.

Tras esta primera aproximación a las estrategias de autoprotección de la autoestima entre universitarios, en este trabajo estábamos interesados en conocer las posibles diferencias en función del género, los niveles de autoestima y las orientaciones motivacionales del estudiante, considerando

que las tres variables se constituyen como factores que podrían incidir en el grado de vulnerabilidad del estudiante a las estrategias de autoprotección.

De este modo, nos planteábamos una segunda cuestión: *¿existen diferencias significativas en el uso de las estrategias de autoprotección de la autoestima (self-handicapping y pesimismo defensivo) entre los y las estudiantes que configuran nuestra muestra de estudio?* Los datos de este trabajo indican que el género sí incide de forma significativa en el uso de las estrategias de autoprotección de la valía analizadas.

En relación al *self-handicapping*, existen numerosos precedentes que evidencian que mujeres y hombres se diferencian consistentemente a la hora de utilizar esta estrategia. Mayores dudas suscita, sin embargo, el sentido que adquieren tales diferencias, por cuanto mientras algunos trabajos catalogan al *self-handicapping* como una estrategia prototípicamente masculina (e.g., Dietrich, 1995; Harris y Snyder, 1986; Hirt, McCrea y Boris, 2003; Kimble y Hirt, 2005; Midgley y Urdan, 1995; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt y Davison, 1986; Shepperd y Arkin, 1989; Zabihollahi, Yazdani, et al., 2013; Zuckerman y Tsai, 2005), otros sostienen que los hombres optarían preferentemente por tácticas activas (e.g., Berglas y Jones, 1978; Harris y Snyder, 1986; Hirt et al., 1991; Tucker et al., 1981) mientras las mujeres se inclinarían más hacia las de índole reivindicada (e.g., Baumgardner et al., 1985; Feick y Rhodewalt, 1997; McCrea, Hirt, Hendrix, et al., 2008; Rhodewalt y Fairfield, 1991; Warner y Moore, 2004). Sin embargo, no pocos trabajos ponen en tela de juicio el cariz de estas diferencias (Ferrari, 1991a, 1991b; Ferrari y Tice, 2000; Rhodewalt y Hill, 1995; Strube, 1986; K. E. Snyder et al., 2014; Strube y Roemmele, 1985; Tice, 1991; Tice y Baumeister, 1990).

Basándonos en estas aportaciones, nuestra hipótesis de partida sostenía que los estudiantes varones se implicarían significativamente más que las mujeres en fórmulas activas de *self-handicapping*, mientras que serían las mujeres quienes recurrirían en mayor medida a las estrategias autopresentadas, diferenciándose significativamente de los hombres en este sentido. Respecto a las primeras, nuestros resultados indican que, efectivamente, los estudiantes varones de nuestra muestra utilizan más que las mujeres las estrategias de *self-handicapping* activo. Y, si bien tales divergencias no alcanzan la significatividad estadística, la proximidad a la

misma ($p = .064$) nos induce a considerar que la disponibilidad de una muestra cuantitativamente más homogénea entre hombres y mujeres (recuérdese que estas últimas representan el 86.3% del total) podría reflejar más claramente la mayor recurrencia de los hombres al *self-handicapping* conductual. En todo caso, esta hipótesis deberá ser corroborada en ulteriores trabajos.

En lo que se refiere a las formas reivindicadas de esta estrategia, los resultados de este trabajo refrendan parcialmente nuestra hipótesis, en tanto en cuanto son las mujeres las que reconocen utilizarlas en mayor medida que los hombres. No obstante, las diferencias encontradas no resultan significativas en términos estadísticos. Este hallazgo, por tanto, se sumaría a los obtenidos por investigaciones anteriores (Arkin y Oleson, 1998; Hirt et al., 1991; Rhodewalt, 1990), en virtud de las cuales hombres y mujeres utilizarían en similares términos el *self-handicapping* autoinformado.

Más limitada es la investigación que vincula el género al pesimismo defensivo. Nosotros aventurábamos que las mujeres adoptarían significativamente más esta estrategia que los hombres. En efecto, nuestros resultados apuntan en esta línea. Las mujeres de nuestra muestra recurren en mayor grado que los varones a esta estrategia autoprotectora, siendo estas diferencias estadísticamente significativas, aunque pequeñas a efectos prácticos. Estos resultados, asimismo, coinciden con los de Lim (2009), quien observó que las mujeres puntuaban significativamente más alto que los varones tanto en la subescala de expectativas defensivas como en el conjunto de la escala de pesimismo defensivo.

Ciertamente, el dato de que el pesimismo defensivo constituye una estrategia eminentemente femenina arroja algo de luz sobre un campo apenas investigado. Pero este dato carecería de todo interés si no reparamos en las posibles causas subyacentes al uso diferencial de esta estrategia por parte de hombres y mujeres estudiantes. Dejando al margen posibles diferencias en determinadas variables de personalidad ligadas al sexo, una posible explicación aludiría a ciertas divergencias en las preferencias mostradas por hombres y mujeres a la hora de enfrentarse a los problemas. Es sabido que las mujeres son más proclives a rumiar los problemas, contrariamente a los

varones, quienes ante las dificultades optarían preferentemente por medidas más activas en vez de preocuparse por ellas (Nolen-Hoeksema, 1994).

Otras explicaciones plausibles que, evidentemente, no excluirían la anterior, inciden, como plantea Norem (2002b), en los mayores niveles de ansiedad experimentados por las mujeres, así como en el rol social tradicionalmente asignado a estas. En relación a la primera, esta autora postula que *"en Estados Unidos, las mujeres, en general, muestran un nivel más alto de ansiedad que los hombres y tienen más posibilidades de recurrir al pesimismo defensivo (...)"* (p. 169). Sin embargo, de acuerdo con Norem, no está claro si las mujeres son más ansiosas que los hombres y, consecuentemente, más pesimistas defensivas, o es que simplemente lo reconocen más abiertamente: *"es difícil saber si las mujeres registran un nivel más alto de ansiedad porque lo sienten así o porque simplemente lo admiten con más facilidad. Lo mismo se puede decir del pesimismo defensivo. Aunque valoremos la seguridad en uno mismo tanto en hombres como en mujeres, los estereotipos enfatizan que es algo mucho más importante en el hombre, quien a su vez puede ver el pesimismo defensivo como la manifestación de una falta de confianza en sí mismo y reconocer que esta es su estrategia como una confesión de debilidad"* (p. 170).

Este argumento, por tanto, dejaría abierta la posibilidad de que las diferencias de género encontradas en nuestra muestra respecto a la utilización del pesimismo defensivo en el contexto académico no sean reales, sino fruto de una mayor reticencia de los hombres a reconocer su implicación en esta estrategia. Ello, a su vez, entroncaría con la idea de que las mujeres son más proclives al pesimismo defensivo porque esta estrategia engrana bien con el rol que tradicionalmente le asigna la sociedad. Así, generalmente en los hombres se fomenta la independencia (Piko, 2001) y, por ende, se les suele penalizar cualquier atisbo de duda, de inseguridad o de pesimismo en su capacidad para gestionar las dificultades.

Muy diferente es el caso de las mujeres quienes, por su tradicional rol circunscrito al hogar y al cuidado de otras personas, sí están socialmente legitimadas para mantener una expectativa más negativa de la realidad: *"con su énfasis en los detalles, el pesimismo defensivo parece ajustarse muy bien a la idea convencional de que a la mujer le toca limpiar y ordenar, una tarea*

literal en lo que se refiere a la casa y a la familia y algo más metafórica cuando se habla de enfermeras o auxiliares administrativas". En consecuencia, "la mujer que desempeña un papel poco tradicional puede encontrarse con que su pesimismo defensivo choca con la expectativa de que muestre una imagen de optimismo y seguridad en sí misma. Pero aun considerando el conflicto potencial que ello puede acarrear, el pesimismo defensivo también puede serle de utilidad aquí. <El pesimismo defensivo es imprescindible para mí> me comenta una alta ejecutiva cuando me dice que a las mujeres con cargos de responsabilidad se les deja menos margen para el error que a los hombres en posiciones similares. <Dejo que los otros piensen que soy optimista, pero, en realidad, debo asegurarme de que he pensado a fondo todo lo que puede salir mal ante un acontecimiento determinado porque no quiero arriesgarme en absoluto, ni que un exceso de confianza me traicione. Cuando estoy bajo presión, el pesimismo defensivo, por muy estresante que pueda resultar, es mi red de salvamento" (Norem, 2002b, pp. 170-171).

En resumen, de acuerdo con los resultados de la presente investigación, sería posible concluir que mientras que las y los estudiantes no parecen diferenciarse significativamente en cuanto al grado en que se implican en tácticas de *self-handicapping* (al menos en los que respecta a las formas reivindicadas de esta estrategia, por cuanto no es descartable que existan diferencias en la utilización del *self-handicapping* de índole activa, siendo los varones quienes más recurrirían al mismo), podríamos catalogar al pesimismo defensivo como una estrategia de autoprotección esencialmente vinculada a la mujer.

Además del género, dentro del amplio espectro de variables que han sido propuestas como posibles determinantes o predisponentes de las estrategias de protección de la autovalía aquí consideradas, desde un punto de vista psicoeducativo nos interesaba analizar especialmente el papel desempeñado por la autoestima y las metas académicas.

La autoestima constituye una de los factores de vulnerabilidad más frecuentemente citados por las investigaciones en el campo del pesimismo defensivo y del *self-handicapping*, especialmente de este último. En efecto, detrás de comportamientos como retirar el esfuerzo ante una tarea importante o proclamar a los cuatro vientos dificultades para conciliar el sueño los días

previos a un examen subyace la preocupación del estudiante por no comprometer su valía personal en caso de fracaso. Si este finalmente se consuma, existe una razón de peso que disuadiría al individuo, e incluso a sus personas más afines, de pensar "*no valgo*" o "*soy tonto*", con la consecuentes implicaciones negativas que ello tendría para la autoestima. En otras palabras, lo que verdaderamente motiva a los *self-handicappers* (y, en realidad, también a los pesimistas defensivos) es la incertidumbre relativa a "*cómo se sentirán consigo mismos después de su actuación*" (L. S. Newman y Wadas, 1997, p. 229).

Si bien queda fuera de toda duda que la autoestima ejerce un rol preponderante en la elicitación de estrategias de *self-handicapping*, uno de los puntos más conflictivos en torno a este tópico se centra en determinar si existe un determinado nivel de autovaloración que las favorecería especialmente. En este sentido, se ha sugerido que las personas con autoestima alta son más proclives al *self-handicapping* (Alloy, 1982; Baumeister et al., 1989; Harris et al., 1986; Tice y Baumeister, 1984, 1990). Es posible, como afirman Cabanach et al. (2005), que los estudiantes que se tienen en alta consideración tengan más que perder en contextos de logro y, consecuentemente, más que proteger. Es decir, el impacto del fracaso sería especialmente sensible en aquel estudiante con una elevada estimación de sí mismo, pues atentaría directamente contra su sistema de creencias autorreferidas. Por consiguiente, las tácticas de *self-handicapping* le permitirían mantener su autoestima en altas cotas; al fin y al cabo, pensará este estudiante, "*yo soy bueno, soy inteligente. Son otros factores los que me impiden rendir al nivel de mi capacidad*".

Pero estos mismos autores (Cabanach et al., 2005), al igual que muchos otros (Arkin y Baumgardner, 1985; Covington, 1992; Coudevylle et al., 2011; Eronen et al., 1998; Ferrari, 1991a; A. J. Martin, 1998; K. A. Martin y Brawley, 2002; Nurmi et al., 1995; Prapavesis y Grove, 1998; C. R. Snyder y Higgins, 1988; Strube y Roemmle, 1985; vanDellen et al., 2011), advierten que los estudiantes con baja autoestima pueden tener una alta necesidad de protegerse y, por tanto, pueden verse más inclinados a implicarse en el *self-handicapping*. En realidad, esta postura es más coherente con la teoría de la autovalía de Covington (1983), en virtud de la cual el estudiante con fracasos en su haber es quien más dudas puede albergar en torno a su valía personal.

Para estos estudiantes, el *self-handicapping* constituiría una válvula de escape que mantendría fuera de todo riesgo sus concepciones autorreferidas. Asimismo, estos planteamientos también muestran cierta afinidad con la perspectiva adleriana, que sostiene que las personas están motivadas principalmente para maniobrar estratégicamente con el propósito de proteger y compensar sus sentimientos subjetivos de inferioridad y debilidad: *“normalmente el complejo de inferioridad puede estar oculto bajo un complejo de superioridad, lo cual actúa como compensación. Este tipo de personas son arrogantes, impertinentes, engreídas y esnobs (...) conceden más peso a las apariencias que a los hechos”* (Adler, 1969, p.105). Y con las afirmaciones originales de E. Jones y Berglas (1978), que sugieren que los *self-handicappers* tratan de protegerse de: *“la sospechosa verdad (...) demasiado horrible de afrontar”* (p.203) referida a que son incompetentes y, por tanto, indignos de amor.

Nuestra hipótesis de trabajo se adscribía a este segundo posicionamiento. Esperábamos que los estudiantes con más baja autoestima de nuestra muestra se acogiesen significativamente en mayor grado al *self-handicapping*, ya fuera en sus formas conductuales o autopresentadas. Y, efectivamente, nuestros resultados parecen respaldar este supuesto. La tendencia observada es que cuanto menor es la autovaloración reportada por los estudiantes universitarios analizados mayor es su propensión a implicarse en mecanismos activos e informados de autoobstaculización. En concreto, es el grupo de autoestima más baja el que se ampara significativamente en mayor término en estas estrategias autoprotectoras. Además, los valores obtenidos tras la aplicación de la prueba *d* de Cohen nos indican que la magnitud de tales diferencias es considerable no solo a efectos estadísticos, sino también reales.

Estos hallazgos, por tanto, parecen indicar que son los estudiantes con una autoestima más baja quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad ante el *self-handicapping*. Consideramos, pues, en la línea suscrita por investigadores como Berglas (1985) o C. R. Snyder y Smith (1982), que, para las personas con baja autoestima, esta estrategia supone una tabla de salvación que refrena el temor a que un fracaso percibido como altamente probable acabe confirmando sus autopercepciones de inferioridad. Norem (2002b) expone con gran acierto esta relación: *“(...) para las personas*

que se sienten muy inseguras cada situación nueva puede presentar la aterradora posibilidad de hallarse ante la confirmación de su incompetencia. La inseguridad acerca de lo <bueno> que eres puede ser mala, pero saber a ciencia cierta que no lo eres en absoluto (y bueno puede significar <listo>, <atractivo>, <con talento>) es todavía peor. Para aquellos que tienen serias dudas sobre su valía, evitar a toda costa la posibilidad de esta confirmación, porque están convencidos de que habrá malas noticias, puede ser un poderoso aliciente. Una manera de evitarlo es no arriesgarse nunca. Si no lo intentas, no puedes fallar, y esta premisa subyace tanto en la estrategia de la huida como en la del aturullamiento [i.e., self-handicapping]" (pp. 96-97).

Si bien es cierto que, a tenor de nuestros datos, existe una relación negativa significativa entre *self-handicapping* y autoestima, la puntuación mínima hallada en esta última variable ($M = 2.4$, sobre una escala de cinco puntos) sugiere que, en términos absolutos, deberíamos catalogar a nuestros estudiantes *self-handicappers* como individuos con autoestimaciones moderadamente bajas. En nuestra opinión, este dato apuntaría a la posibilidad de tomar en consideración, no solo el nivel de autoestima, sino también su grado de estabilidad (véase, por ejemplo, Harris y Snyder, 1986; Kernis, 1993; Kimble et al., 1990; L. S. Newman y Wadas, 1997; Thompson y Dinnel, 2007). Berglas (1985) afirma, en este sentido, que el mejor candidato al *self-handicapping* es aquel que experimenta cierto nivel de autoestima, pero que a su vez muestra autovaloraciones inestables, pues la persona estaría sumergida en un mar de dudas respecto a su capacidad para rendir satisfactoriamente en situaciones evaluativas que entrañan una seria amenaza para la autovalía: "*el perpetuo perdedor [que tiene] poca o ninguna autoestima que proteger tras un largo y destacado historial, no es el candidato ideal al self-handicapping*" (E. Jones y Berglas, 1978, p. 205). Del mismo modo, tampoco es esperable que "*las personas que saben que tienen talento y recursos para dominar los retos que les plantea la vida (...) se escondan detrás del escudo atribucional del self-handicapping*" (Berglas y Jones, 1978, p. 406). Lamentablemente, el instrumento utilizado en nuestro estudio para medir la autoestima no evalúa específicamente el grado de estabilidad de esta creencia autorreferida, por lo que la posibilidad apuntada en las líneas precedentes no deja de ser una mera conjetura que deberá ser verificada en futuros trabajos.

Menos prolífica ha resultado esta cuestión en relación al pesimismo defensivo. Las investigaciones que han tratado de determinar cómo es la autoestima de las personas que recurren a esta estrategia han constatado, en su mayoría, que las autovaloraciones de los pesimistas defensivos distan de ser elevadas o, cuanto menos, no los son tanto como las de los optimistas estratégicos (véase Norem, 2002b; Norem y Andreas Burdzovic, 2007; Norem y Cantor, 1990a). Considerando que se trata de una táctica eminentemente "activada" en situaciones ego-amenazantes (Thompson, 2000; Thompson y le Fevre, 1999), que proporciona una protección para la autoestima similar al *self-handicapping* (Norem y Cantor, 1990a), nuestra hipótesis de partida asumía que los estudiantes de nuestra muestra con autoestima más baja serían los que recurrirían significativamente en mayor medida al pesimismo defensivo.

Los resultados obtenidos, ciertamente, van en esta dirección. Como presuponíamos, la relación entre autoestima y pesimismo defensivo evidenció un patrón inverso: cuanto mayor es la una, menor es el otro, y viceversa. En concreto, nuestros resultados indican que son los estudiantes encuadrados en el grupo con puntuaciones más bajas en autoestima quienes optan claramente por este mecanismo autoprotector, diferenciándose amplia y significativamente de los grupos de estudiantes con autovaloraciones moderadas y altas. Ahora bien, es preciso matizar que a lo que nosotros nos referimos en términos comparativos como baja autoestima es, en límites absolutos, una autovaloración moderadamente baja. Y, efectivamente, este resultado es consistente con los de otros estudios (véase, por ejemplo, Yamawaki et al., 2004). Parece, por tanto, que no quererse ni valorarse a uno mismo, o cuanto menos, hacerlo en términos moderadamente bajos, predispone a algunos estudiantes a adoptar el pesimismo defensivo.

La relación negativa entre autoestima y pesimismo defensivo quizás resulte un tanto sorprendente a priori. A diferencia de los *self-handicappers*, que suelen arrastrar ciertos fracasos académicos y, ante el temor a un nuevo "varapalo", tratan de proteger su maltrecha autoestima haciendo creer que son factores ajenos a su capacidad los que menoscaban su rendimiento, las investigaciones señalan que esto no ocurre con los pesimistas defensivos. Todo lo contrario: estos estudiantes cuentan, por lo común, con un pasado académico francamente exitoso y rinden satisfactoriamente. ¿De qué tienen

que protegerse, entonces? ¿Por qué experimentan una baja autoestima (o moderadamente baja) si su rendimiento precedente ha sido bueno?

Podrían aventurarse varias explicaciones al respecto, no necesariamente excluyentes entre sí. La primera, a la que se adhieren Pullman y Allik (2008), apuntaría a la posibilidad de que los buenos estudiantes sean más críticos consigo mismos, y el miedo a fallar predisponga a algunos de ellos a adoptar una estrategia autoprotectora como la de pesimismo defensivo. Otra, quizás más en la línea sobre la que hemos incidido en el marco teórico, incurriría en la tendencia de los pesimistas defensivos a pensar en negativo, tanto en lo que concierne a las situaciones que deben afrontar como en lo que respecta a sí mismos. En opinión de Norem (2001), el pesimista defensivo integra ambos aspectos en sus autoevaluaciones, de ahí sus bajas puntuaciones en autoestima.

Desde este planteamiento, las propias autovaloraciones negativas informadas por los pesimistas defensivos podrían ser consideradas como un precursor utilizado estratégicamente: *"(...) pensar en <negativo> es una forma de psicología <positiva> en el sentido de que nos ayuda a alcanzar nuestros objetivos (...) Esto es, justamente, lo que consigue el pesimismo defensivo"* (Norem, 2002b, p. 28). Las reflexiones de algunos estudiantes pesimistas defensivos entrevistados por A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) ilustran a la perfección el cariz estratégico de ese negativismo: *"si eres negativo te estresas más, y un poco de estrés es bueno"; "reduce el posible impacto en la autoestima al no <pensar que vas a alcanzar la luna cuando solamente puedes llegar a las nubes>"* (pp. 621-622).

En otras palabras, los pensamientos autorreferidos de índole negativa no harían sino "poner en guardia" al estudiante pesimista defensivo para iniciar su estrategia y evitar aquello que se teme: un resultado desfavorable que cuestionaría su valía personal. Además, de acuerdo con Hosogoshi y Kodama (2009), la autoaceptación de este estilo de pensamiento negativo correlaciona con un mejor estado de salud física y psicológica en estas personas.

Una tercera explicación, que complementaría a esta última, aludiría a que la autoestima del pesimista defensivo, más que permanentemente baja, fluctuaría. Yamawaki et al. (2004), por ejemplo, sostienen que la frecuente

activación de pensamientos negativos autorreferidos, tan característica en los pesimistas defensivos, conduce a un decremento de la autoestima, situándose esta en niveles moderadamente bajos. Este negativismo, sin embargo, se erige en el estímulo que incita al individuo a prepararse de la mejor de las maneras para evitar que estas sombrías expectativas acaben por hacerse realidad. Como señala Norem (2002b, p. 95), "*las personas normalmente se sienten motivadas para mantener un concepto consistente y positivo de sí mismas, y cuando este concepto está en peligro se desata la ansiedad, así como las estrategias para combatirla*".

Como quiera que la estrategia pesimista defensiva normalmente surte efecto, de acuerdo con Yamawaki y colaboradores, el resultado exitoso originaría un incremento en la autoestima del pesimista defensivo, hasta ubicarla en cotas relativamente elevadas. La aparición de un nuevo reto amenazante volvería a elicitar la aparición de pensamientos autorreferidos de índole negativa, con el consiguiente descenso de la autovaloración, desencadenándose otra vez todo el proceso pesimista defensivo. Otros trabajos parecen abrazar también la tesis de la autoestima inestable como antecedente del pesimismo defensivo (véase A. J. Martin et al., 2001b; Norem, 1996; Norem y Andreas Burdzovic, 2007).

Con independencia de cuál de estas posibles explicaciones resulte más aproximada, lo cierto es que desentrañar los entresijos del papel que la autoestima ejerce en la estrategia de pesimismo defensivo se antoja uno de los retos que debe asumir la investigación futura.

El cuarto gran objetivo de nuestro trabajo nos llevó a analizar si existe algún patrón de orientación a metas académicas que favorecería la implicación del estudiante en mecanismos de *self-handicapping* y pesimismo defensivo. En tanto que ambas son consideradas maniobras estratégicas de anticipación y protección ante posibles resultados negativos, la investigación previa sostiene que *self-handicappers* y pesimistas defensivos se acogen a sus respectivas estrategias fundamentalmente en respuesta al temor que les infunde el fracaso. Su principal *leitmotiv*, por tanto, sería evitar obtener un resultado adverso que comprometa su competencia personal. De acuerdo con ello, esperábamos que los estudiantes de nuestra muestra que evidenciasen una clara orientación a la evitación, tanto del rendimiento como del trabajo, fuesen

especialmente sensibles a la adopción del *self-handicapping* y del pesimismo defensivo (este en su fase de expectativa defensiva).

No obstante, las propias definiciones de *self-handicapping*, entendido como mecanismo de autoobstaculización, y de pesimismo defensivo, como maniobra de prevención-acción contra el fracaso, nos sugieren que los estudiantes que se inclinan por cada una de estas estrategias lo hacen por motivos parcialmente diferentes. Así, nuestra hipótesis planteaba que comportamientos como implicarse deliberadamente en tareas socialmente consideradas de alta dificultad, o aducir un elevado estado ansiógeno con la finalidad de excusar un posible fracaso, se alejan de intereses más adaptativos como los que mueven al estudiante a aprender o a obtener un gran rendimiento de su trabajo. Por contra, considerábamos que este tipo de patrones motivacionales (dominio y rendimiento) sí impulsarían al pesimista defensivo a la reflexión sobre los pasos que debe seguir para disipar sus expectativas negativas iniciales.

Nuestros hallazgos son consistentes con nuestra premisa de que *self-handicapping* y pesimismo defensivo se utilizan en respuesta a patrones motivacionales parcialmente divergentes. Sin embargo, es preciso matizar que estas diferencias no se acogen exactamente a nuestras hipótesis iniciales. Así, como suponíamos, detrás de la estrategia de *self-handicapping* se esconden motivaciones eminentemente evitativas. En efecto, nuestros resultados evidencian que cuando el miedo a parecer incompetente, o menos capaz que los demás, es elevado, algunos estudiantes se ven especialmente tentados a implicarse en maniobras activas e informadas de *self-handicapping*. Y a la inversa, este dato nos sugiere que cuando la evitación del rendimiento no es acentuada, decrece considerablemente la propensión a adoptar estas estrategias.

De hecho, tal y como defienden Elliot et al. (2006): *“conceptual y empíricamente, las metas de evitación del rendimiento y el self-handicapping comparten muchas similitudes. Ambos surgen de las tendencias de evitación disposicional, ambos pueden tener o tienen consecuencias negativas para el rendimiento (y otros resultados), y ambos son formas protectoras de la regulación. Estos constructos se diferencian en que una meta de evitación del rendimiento representa un resultado que un individuo trata de evitar en una*

situación de logro, mientras que el self-handicapping representa una estrategia de evitación que el individuo puede utilizar para lograr ese objetivo” (p. 358).

El deseo de evitar involucrarse en las tareas de orden académico parece promover también tentativas autoobstaculizadoras. A tenor de nuestros datos, este binomio resulta incontestable cuando nos referimos al *self-handicapping* de índole conductual. Como cabía esperar, cuando este patrón motivacional es elevado, existe una tendencia significativamente más alta entre los estudiantes a poner en práctica acciones incompatibles con el trabajo académico, acciones que justificarían un previsible fracaso. Asimismo, como ocurría con los motivos de evitación del rendimiento, cuando el interés por evitar el trabajo académico decrece, lo hace también de forma importante la predisposición a enrolarse en conductas de *self-handicapping*.

Diferente es el caso del *self-handicapping* reivindicado. Nuestros resultados indican que esta forma de autoobstaculización no se encuentra significativamente asociada a las metas de evitación de la tarea. Dicho de otro modo, esta tendencia motivacional no parece promover mecanismos autoinformados de *self-handicapping*. A nuestro modo de ver, este hallazgo presenta importantes implicaciones psicoeducativas, en la medida en que parece indicar que aquellos estudiantes que acostumbran a comunicar a otras personas significativas la existencia de algún impedimento que dificulta su rendimiento no se hallan completamente desvinculados del trabajo académico. Desde esta perspectiva, podríamos asumir que el *self-handicapping* reivindicado no es tan desadaptativo como el conductual.

Los resultados obtenidos en este trabajo tampoco avalan completamente la hipótesis de que los motivos de evitación subyacen a la estrategia pesimista defensiva. Nuestro planteamiento de base sostenía que las expectativas defensivas en torno al propio rendimiento podrían encontrarse sustentadas en el deseo de evitar parecer poco capaz (e.g., “*a menudo me preocupa más parecer un imbécil que hacerlo bien*”; Norem, 2002b, p. 42) e, incluso, de desimplicarse de las labores académicas. Sin embargo, desde la consideración del pesimismo defensivo como un constructo unidimensional, nos encontramos con que son los estudiantes agrupados en los niveles medios de las estrategias de evitación del rendimiento y bajos de evitación de la tarea

quienes se muestran significativamente más proclives a adoptar este mecanismo autoprotector.

En otras palabras, el afán por evitar la implicación en la actividad académica parece contraria a la adopción de la estrategia pesimista defensiva. Sin embargo, nuestros resultados sí reflejan una moderada, aunque significativa, relación entre esta táctica y la evitación del rendimiento. Este dato refrendaría el cariz autoprotector del pesimismo defensivo, de tal manera que cuando el estudiante experimenta un temor moderado a no rendir satisfactoriamente y a que ello refleje cierta incapacidad, podría inclinarse por protegerse mediante el desarrollo de expectativas negativas en torno a sus resultados y, posteriormente, de la reflexión sobre aquellos pasos que debe dar para evitar que tales expectativas se hagan realidad. Cuando este temor es, sin embargo, más elevado, es decir, cuando se erige en una clara orientación motivacional, los estudiantes no parecen inclinarse por el pesimismo defensivo como mecanismo de afrontamiento. Por lo tanto, si bien, dada su naturaleza autoprotectora, no descartamos que la evitación al rendimiento pueda influir inicialmente, y en alguna medida, en el desarrollo del pesimismo defensivo, a la luz de nuestros resultados no podemos sostener que las razones evitativas promuevan esta herramienta autoprotectora.

Esta conclusión se encuentra, asimismo, apoyada en el hecho de que, de acuerdo con nuestras hipótesis de partida, son motivaciones de índole aproximativa las que parecen encontrarse detrás de esta estrategia. Efectivamente, nuestros resultados indican que al segmentar a los estudiantes tomando en consideración sus niveles de aproximación al rendimiento y a la tarea, son los que conforman los grupos más elevados en sendas tendencias motivacionales quienes muestran, de forma clara, una mayor propensión a implicarse en el pesimismo defensivo. Más paladinamente, estos hallazgos sugieren que bajo el proceso de reflexión y planificación que acometen los pesimistas defensivos como paso previo para implicarse en el trabajo académico y, de esta manera, evitar que sus expectativas negativas iniciales se cumplan, se encuentra un palpable deseo de rendir satisfactoriamente y, en menor medida, de aprender y convertirse en mejores estudiantes. Así pues, el pesimismo defensivo constituiría un claro ejemplo de que, en la línea de lo que postulan autores como Barron y Harackiewicz (2001) o Pintrich (2000c, 2003),

existen múltiples caminos motivacionales que conducen al estudiante a la meta de aprender y rendir.

El interés por rendir tampoco es completamente ajeno a los *self-handicappers*. Si bien, como señalábamos en párrafos precedentes, el *self-handicapping* se encuentra auspiciado fundamentalmente por motivos de evitación, a tenor de nuestros resultados, las metas de aproximación al rendimiento predicen moderadamente tanto las formas activas como autopresentadas de esta estrategia. Parece, pues, que cuando existe cierto afán de destacar por encima de otros compañeros, algunos estudiantes, quizás ante el temor a no lograr este objetivo, se ven especialmente tentados a adoptar estrategias autoobstaculizadoras. Por contra, como esperábamos, la aproximación a la tarea no constituye una motivación que favorezca tendencias *self-handicappers*. Así, cuanto mayor es el interés por el dominio de los contenidos de aprendizaje, menor es la propensión al *self-handicapping*. En consecuencia, solo cuando dicho interés es bajo existe un claro riesgo de que ciertos estudiantes se impliquen en estas maniobras autoprotectoras.

Tabla 86
Orientaciones motivacionales subyacentes al *self-handicapping* y al pesimismo defensivo.

	EVITACIÓN DEL RENDIMIENTO	EVITACIÓN DE LA TAREA	APROXIMACIÓN AL RENDIMIENTO	APROXIMACIÓN A LA TAREA
SELF-HANDICAPPING CONDUCTUAL	ALTA	ALTA	MEDIA	BAJA
SELF-HANDICAPPING REIVINDICADO	ALTA	RELACIÓN NO SIGNIFICATIVA	MEDIA	BAJA
PESIMISMO DEFENSIVO	MEDIA	BAJA	ALTA	ALTA

La caracterización que, al abrigo de nuestros resultados, hemos realizado de *self-handicappers* y pesimistas defensivos en función de sus respectivas orientaciones motivacionales subyacentes (véase tabla 86) se ajusta notablemente al perfil de estudiantes evitadores del fracaso y sobre-esforzados que contempla el modelo multipolar de la necesidad de logro desarrollado por Covington (Covington, 1992; Covington y Omelich, 1991; Covington y Roberts, 1994). Como explicábamos en el primer capítulo,

Covington (véase también A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001a; Pintrich y Schunk, 2006) define a los evitadores del fracaso como estudiantes particularmente orientados a prevenir el fracaso, y con escaso interés por aproximarse al éxito.

Los *self-handicappers* de nuestra muestra parecen encarnar este patrón motivacional, en la medida en que su estrategia se encuentra determinada fundamentalmente por metas de evitación. Ello encaja con la propia conceptualización de esta estrategia como un mecanismo derivado del miedo al fracaso e impulsado por la evitación de las consecuencias negativas que este acarrearía para la capacidad (S. Rodríguez et al., 2004). El caso de Sophie, una estudiante universitaria entrevistada por A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003), ilustra a la perfección cómo su querencia por la evitación la induce a implicarse en maniobras activas de *self-handicapping*: “Sophie informó que cuando se acercaban los exámenes o trabajos, empezaba a participar en actividades tan diversas como limpiar su armario, ordenar debajo de su cama, limpiar el acuario y limpiar el garaje. Incluso visitaba a su abuela que vivía fuera de la ciudad, quien curiosamente solo recibía visitas cuando se vislumbraban los exámenes de Sophie” (p. 620).

Estos resultados, asimismo, son consistentes con los de Midgley y Urdan (1995), quienes concluyeron que el *self-handicapping* se encuentra esencialmente vinculado a los motivos de evitación del rendimiento (i.e., evitar parecer estúpido/a), siendo estos, por tanto, su principal determinante. Este es, precisamente, el caso de los estudiantes *self-handicappers* autopresentados de nuestro estudio. En efecto, parece que en estos estudiantes que anuncian a otras personas la presencia de un hándicap que entorpece su rendimiento se esconde el temor a parecer menos capaces que sus compañeros, pero no así el deseo de desimplicarse de las actividades académicas.

Sin embargo, nuestros hallazgos indican que la adopción de tácticas autoobstaculizadoras puede verse propiciada a su vez por una cierta motivación ego-ofensiva. En este sentido, coincidimos con Covington (2000) en que algunos estudiantes que buscan hacerlo mejor que otros se ven también imbuidos en la necesidad de evitar el fracaso o, más concretamente, sus negativas consecuencias para la valía personal. Dweck (Dweck y Leggett,

1988; Elliot y Dweck, 1988; c.f., Cury et al., 2006; Kaplan y Maehr, 2007) sugiere, en esta dirección, que cuando los estudiantes que persiguen metas de rendimiento (en sus tendencias aproximativas y evitativas) se ven sometidos a un estrés prolongado (e.g., afrontar continuamente tareas desafiantes), reorientan sus prioridades hacia la evitación del rendimiento. Para estos estudiantes, como evidencian nuestros resultados así como los de otros trabajos (e.g., Midgley y Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; S. Rodríguez et al., 2004; Urdan et al., 1998; Valle et al., 2007), el *self-handicapping* se erige en una jugosa alternativa.

Muy diferente resulta el patrón motivacional de los pesimistas defensivos. Apoyándonos en nuestros datos, la caracterización que Covington y Omelich (1991) hacen de los sobreesforzados como individuos altamente orientados al éxito, así como al fracaso, se ajusta considerablemente a las necesidades de logro mostradas por los estudiantes pesimistas defensivos de nuestra muestra. A diferencia de los *self-handicappers*, cuyo temor al fracaso suele traducirse en comportamientos y/o manifestaciones incompatibles con el compromiso e implicación con las tareas académicas, los pesimistas defensivos no sostienen este tipo de intenciones de evitación, por cuanto, en la senda que también suscriben otras investigaciones (Norem e Illingworth, 1993; Norem y Cantor, 1986b; A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003; Valle et al., 2005), parecen considerar que el esfuerzo y la dedicación conforman el mejor camino para superar sus miedos: "*Gwen [pesimista defensiva] informó que sobresalir por encima de otros le haría sentir un éxito mayor pero recalcó que esto significaba más para ella no porque sobresaliese por encima de los demás sino porque, de una manera verdaderamente pesimista defensiva, el alivio por hacerlo bien era enorme. (...) También informó que sobresalir por encima de los demás es la mejor manera de juzgar cómo le va en la universidad <no me malinterpretes, yo preferiría sentirme mejor dominando algo, pero se trata de una competición. Si lo haces mejor que otros, entonces sabes que lo estás haciendo bien y así es cómo te juzgas a ti mismo>*" (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003, p. 622).

Así pues, estos estudiantes logran utilizar su temor al fracaso de forma adaptativa, orientándolo hacia la consecución de un alto rendimiento que vaya acompañado del dominio de las tareas. Desde este planteamiento, es posible que las expectativas negativas que acostumbran a experimentar inicialmente

los pesimistas defensivos no sean más que una maniobra estratégica para rebajar la presión que les impone su deseo de aproximarse al éxito. En este sentido, S. Rodríguez et al. (2004) sugieren que, para los pesimistas defensivos, las razones de dominio y aprendizaje serían al menos tan importantes como para los estudiantes que no parecen necesitar estrategias autoprotectoras.

Conviene precisar que, si bien ambas tendencias aproximativas favorecen la adopción de la estrategia pesimista defensiva, de acuerdo con A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003), para los estudiantes que se acogen a esta maniobra protectora de la autovalía aprender sería más importante que obtener mejores resultados que otros compañeros, pero solo en la medida en que estiman que el dominio de la materia es condición *sine qua non* para obtener un óptimo rendimiento: *“por ejemplo, Marie [estudiante pesimista defensiva] informó que el dominio era más importante para ella porque el dominio es necesario para sobresalir por encima de los demás. Cuando se le preguntó qué era más importante para ella, respondió <probablemente comprender, porque para ganar a los demás primero tienes que entender>”* (p. 622).

En cierta manera, podríamos explicar los diferentes patrones motivacionales adoptados por los *self-handicappers* y los pesimistas defensivos de nuestra muestra a la luz de las teorías de la entidad e incremental de la inteligencia (Dweck, 1999; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988) (véase tabla 87). Evidentemente, ambas estrategias tienen un origen común: el miedo al fracaso. Sin embargo, es posible que la razón por la cual los *self-handicappers* responden a ese temor adoptando patrones evitativos anide en su consideración de la inteligencia como un atributo inmodificable y, por consiguiente, sin posibilidad de mejora. Al fin y al cabo, como precisan Yeager y Dweck (2012, p. 304), *“el mundo de la teoría de la entidad... es un mundo de amenazas y defensas”*. Hong, Chiu, Dweck, Lin y Wan (1999) señalan a este respecto que *“cuando un atributo personal es visto como fijo, las personas se vuelven especialmente interesadas en demostrar que tienen una cantidad suficiente del mismo y en evitar una demostración de las deficiencias”* (p. 589). Cuando la confianza en su propia capacidad individual es inmutable pero elevada, el individuo arde en deseos por destacar sobre los demás. Si, por el contrario, duda acerca de su capacidad, la prioridad no es otra que evitar todo

desafío (Dweck y Leggett, 1988). Desde esta perspectiva, el *self-handicapping* constituiría un gran paraguas bajo el que guarecerse cuando la tarea a afrontar ponga en riesgo su maltrecha competencia.

Tabla 87

Repercusión de la teoría diferencial de la inteligencia de Dweck sobre las metas y la conducta de logro. Adaptado de "La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención", por M. C. González-Torres, 1997, Ediciones Universidad de Navarra S. A. (Eunsa), p. 73. Copyright, 1997 por Eunsa.

TEORÍA DE LA INTELIGENCIA	ORIENTACIÓN A META	CONFIANZA EN LA INTELIGENCIA	PATRÓN DE COMPORTEAMIENTO
Teoría de la entidad (la inteligencia es fija)	Metas de ejecución (obtener juicios positivos, evitar juicios negativos acerca de la propia competencia)	Si es alta → Si es baja →	Orientado al dominio. Búsqueda del reto. Alta persistencia. Orientado a la desesperanza. Evitación del desafío. Baja persistencia.
Teoría incremental (la inteligencia es maleable)	Metas de aprendizaje (incrementar la competencia)	Si es alta o baja	Orientado al dominio. Búsqueda del reto Alta persistencia

Los pesimistas defensivos, en cambio, responden a sus miedos abordándolos. En estos estudiantes, por tanto, existe quizás la certeza de que la capacidad y la inteligencia son mejorables por la vía del compromiso y del esfuerzo: “(...) dicho de otra forma, desde la perspectiva del pesimista defensivo, ellos, o trabajaron duro, o no trabajaron lo suficientemente duro, o podrían haber trabajado más duro” (Norem y Smith, 2006, p. 39). Esta creencia les impulsaría a intentar aprender y rendir, si bien las dudas respecto a la capacidad para lograrlo precipitarían la utilización de su estrategia autoprotectora: “(...) curiosamente, los pesimistas defensivos reportan que sus padres tienden a creer que la inteligencia no es una entidad fija o estable. Si los pesimistas defensivos interiorizan los puntos de vista de sus padres, ellos pueden no concebir su capacidad como estable” (Norem y Smith, 2006, p. 37).

En este punto, quizás el lector esté valorando que el miedo al fracaso en ocasiones no es contraproducente, puesto que no siempre disuade de lograr el éxito. Al contrario, como ocurre con el pesimismo defensivo, dicho temor puede erigirse en un poderoso aliado, en tanto en cuanto contribuye

decididamente a que el estudiante se comprometa y persista en pos de la consecución de resultados ciertamente satisfactorios. Así pues, en buena lid podríamos considerar, como sugieren A. J. Martin y Marsh (2003), que el miedo al fracaso a veces se comporta como un enemigo y otras como un amigo. La estimación del temor como enemigo sería prototípica en los *self-handicappers*, quienes parecen considerar que su estrategia es el mejor bálsamo, habida cuenta de las recompensas autoprotectoras que le reporta. En los pesimistas defensivos, por contra, ese miedo al fracaso parece comportarse como un amigo, pues les ayuda a alcanzar el éxito. Sin embargo, opinan estos autores, no sería un buen amigo, teniendo en cuenta los importantes costes emocionales (ansiedad, estrés, desánimo, etc.) que los pesimistas defensivos deben pagar como contraprestación por su estrategia.

De hecho, y siguiendo con esta acertada analogía de la amistad, A. J. Martin y Marsh alertan de que un buen amigo es realmente aquel que vela por nuestra mejora y por nuestro autodesarrollo; es aquel que nos anima a esforzarnos por desplegar todo nuestro potencial individual y a superar las adversidades saliendo fortalecidos de ellas. Desde el punto de vista de la necesidad de logro, este "buen amigo" del que hablan A. J. Martin y Marsh no es otro que la orientación al éxito, la cual, como se recordará, se caracteriza por una elevada querencia por hallar el éxito acompañada de un bajo interés por evitar el fracaso. Según estos autores, cuatro serían las claves en el camino hacia el éxito: confianza en uno mismo, enfoque hacia el aprendizaje, valoración de la escuela y control.

El binomio alta orientación al éxito-baja evitación del fracaso constituye un ejemplo palpable de la pluralidad de orientaciones motivacionales que pueden combinarse en un mismo estudiante y que, por consiguiente, pueden explicar más fidedignamente las razones y motivos que impulsan el comportamiento de los estudiantes a la hora de hacer frente a las tareas académicas. Este planteamiento multi-meta nos llevó a plantearnos un último objetivo: analizar la posibilidad de que las metas de tarea y de rendimiento (ambas en cualquiera de sus dos tendencias) pudiesen confluir en el estudiante y, de ser el caso, estudiar qué perfil o perfiles motivacionales se manifestarían como los de mayor vulnerabilidad al *self-handicapping* y al pesimismo defensivo. Los datos recabados para esta investigación nos han permitido identificar cinco *clusters*. Uno, que combina en similares

proporciones las cuatro orientaciones motivacionales consideradas; otro, en el que predominan las metas de aproximación a la tarea; y otros tres conglomerados más ego-centrados: un grupo que persigue metas de mejora y defensa del yo (i.e., aproximación y evitación al rendimiento); otro, que suma a estas dos motivaciones, la de la evitación del trabajo; y un tercer grupo que, además de metas de rendimiento (en sus dos vertientes), incorpora también metas de aproximación a la tarea. Más interesante aún, nuestros resultados indican que los perfiles de logro identificados influyen diferencialmente en la adopción de mecanismos autoprotectores.

En concreto, como presuponíamos, nuestros resultados indican que tanto el *self-handicapping* como el pesimismo defensivo se ven potenciados por metas centradas en el yo, si bien los perfiles divergen en uno y otro caso. De esta manera, la adopción de comportamientos *self-handicappers* parece verse favorecida por patrones de múltiples metas del yo (aproximación y evitación del rendimiento), así como de múltiples metas del yo y metas de evitación de la tarea. Por su parte, la verbalización de obstáculos que supuestamente interfieren en el buen desempeño académico del estudiante se encuentra auspiciado también por el perfil de múltiples metas de rendimiento, pero no así por el patrón egocentrado que incorpora también motivaciones de evitación del trabajo académico. Estos hallazgos avalan nuestros resultados obtenidos al analizar individualmente la influencia de cada orientación a metas sobre las estrategias de *self-handicapping*, de acuerdo con los cuales la aproximación al rendimiento, la evitación del rendimiento y la evitación de la tarea favorecen el *self-handicapping* conductual, mientras que ambas tendencias de rendimiento promueven la autoobstaculización reivindicada. Y corroboran, a su vez, nuestra presunción de que el *self-handicapping* activo se ve impulsado por motivaciones de logro más desadaptativas que el *self-handicapping* reivindicado.

A su vez, es preciso destacar que ninguno de los patrones que incorpora metas de aproximación a la tarea parece promover tentativas autoobstaculizadoras, dato que, en la senda de trabajos previos (véase, por ejemplo, Ommundsen, 2004; S. Rodríguez, 1999; Schwinger y Steinsmeier-Pelster, 2011), sugiere que el deseo de aprender y mejorar como estudiantes atempera la adopción de estos mecanismos autoprotectores, incluso aunque

esos perfiles muestren también altas metas de rendimiento o de evitación de la tarea (e.g., perfil de múltiples metas).

El patrón que combina altas metas de rendimiento (aproximación y evitación, si bien estas últimas en menor proporción) y de aproximación a la tarea es, precisamente, el que parece más próximo al pesimismo defensivo, lo que, en gran medida, es coherente con nuestros resultados obtenidos en el análisis individualizado de cada orientación a metas. Como se recordará, dicho análisis indicaba que ambas tendencias aproximativas, así como la evitación del rendimiento (esta, moderadamente), parecían encontrarse tras la adopción de la estrategia pesimista defensiva. Nuestros resultados sugieren, por tanto, que este mecanismo de autoprotección se ve impulsado por un perfil motivacional ciertamente adaptativo, en la medida en que parece apuntar que los pesimistas defensivos serían capaces de seleccionar en qué situaciones o tareas académicas deben esforzarse por dominar el material de aprendizaje y en cuáles es preferible que prioricen el rendimiento. No obstante, en las personas que adoptan esta estrategia autoprotectora, al igual que en los *self-handicappers*, subyace un importante miedo al fracaso, temor que, a diferencia de estos, podría no minar su rendimiento, pero muy probablemente sí represente un importante peaje en forma de ansiedad y estrés.

Considerando los resultados de nuestro trabajo en su conjunto, entendemos que una importante implicación práctica de los mismos sería la necesidad de dotar a los maestros y demás profesionales vinculados a la educación de las herramientas motivacionales necesarias para fomentar en nuestros estudiantes la orientación al éxito y, consecuentemente, disuadirles de la necesidad de caer en tentativas autoprotectoras.

Después de exponer las principales aportaciones de esta investigación, no podemos olvidarnos de las limitaciones, que cualquier trabajo de estas características indudablemente tendrá. Así, debemos señalar como limitaciones más significativas del estudio presentado las siguientes: en primer lugar, es necesario destacar las numerosas razones para ser cautelosos a la hora de generalizar los resultados que aquí hemos presentado. En efecto, todos los participantes en esta investigación eran estudiantes universitarios matriculados en seis titulaciones de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud impartidas en las Facultades correspondientes a los Campus de Elviña,

Oza y Esteiro de la Universidad de A Coruña. Por consiguiente, debemos de ser especialmente cautelosos en la generalización de los resultados al conjunto de la población universitaria.

Por otra parte, no debemos pasar por alto que la procedencia de la muestra productora de datos tiene claros efectos en la composición de la misma. Así, el hecho de recurrir a titulaciones copadas fundamentalmente por mujeres hace que no dispongamos de la suficiente representatividad masculina o, al menos, no en la medida que nos permita hablar de una muestra equilibrada en lo relativo a esta variable. Por ello, el estudio de las relaciones entre el género y las estrategias de autoprotección de la autoestima tal vez requiera de futuras investigaciones en las que repliquemos los resultados obtenidos con muestras más amplias y representativas de ambos sexos por igual.

Asimismo, el hecho de no disponer de datos informados y/o contrastados acerca del rendimiento de los sujetos se presenta como una importante limitación de nuestro estudio, si tenemos en cuenta que contar con esta información nos habría permitido replicar las numerosas investigaciones en este campo que han destacado los efectos perjudiciales y beneficiosos del *self-handicapping* y del pesimismo defensivo, respectivamente, sobre el rendimiento académico del estudiante. Y además, como argumento que muy probablemente podríamos emplear para refrendar la relevancia práctica y real del tema que aquí abordamos.

Otra preocupación es hasta qué grado los estudiantes son conscientes de que recurren a mecanismos autoprotectores y, en el caso de serlo, que reconozcan la adopción de las mismas, especialmente en el caso de la estrategia de *self-handicapping*. Futuras investigaciones podrían sumergirse en las vidas académicas de los estudiantes de una forma más extensa. Por ejemplo, entrevistando en profundidad a los estudiantes justo antes y después de períodos de evaluación importantes (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003).

En esta misma línea, cabe reseñar las limitaciones que conlleva utilizar enfoques de investigación cuantitativos. La investigación cualitativa podría arrojar más luz sobre el *self-handicapping* y el pesimismo defensivo. A este respecto, A. J. Martin (1998) sostiene que aunque ambas estrategias

comparten características clave (por ejemplo, la autoprotección), la diversidad de maneras en que los estudiantes participan en las mismas resalta la singularidad de las experiencias de cada aprendiz y las formas idiosincrásicas en que gestionan su actividad académica. Por lo tanto, no debería obviarse la enorme riqueza informativa que podríamos extraer entrevistando a los estudiantes, observando su conducta, preguntando a profesores, padres y personas cercanas a ellos sobre qué dicen o hacen. A su vez, recoger información de otras fuentes adicionales, tales como resultados de exámenes, exposiciones y trabajos de los alumnos, podría ser sumamente útil.

La combinación de métodos que incluyan observaciones de aula, encuestas y entrevistas con estudiantes podría contribuir, según Urdan y Midgley (2001) a que los investigadores incrementasen su conocimiento sobre el fenómeno de *self-handicapping* académico, tanto en lo que concierne a sus determinantes como a los procesos mediante los cuales las características de los entornos de aprendizaje facilitan o inhiben la utilización de dicha estrategia. Así, las encuestas podrían utilizarse para determinar qué estudiantes utilizan más hándicaps en el aula. A continuación, con el propósito de comparar sus respectivas percepciones acerca de cuestiones tales como los métodos instruccionales empleados por el docente, las tareas académicas asignadas, etc., se podría entrevistar a altos y bajos *self-handicappers*. Esto facilitaría la comprensión de los procesos de pensamiento que subyacen a las decisiones adoptadas por algunos estudiantes a la hora de incurrir en el *self-handicapping*.

Por otro lado, la información de este estudio fue estática, recogida en un único momento temporal. El hecho de utilizar un diseño transversal para analizar las diferencias específicas en la adopción de las estrategias de autoprotección de la autovalía puede sesgar los resultados. Así las cosas, con toda probabilidad la utilización de un diseño longitudinal, en el que se evalúa a un mismo sujeto a lo largo del tiempo, daría lugar a una información más rica a este respecto.

La exposición de los logros obtenidos en nuestro trabajo de investigación, junto con la reflexión sobre sus limitaciones, nos permite proporcionar algunas ideas e hipótesis de trabajo de cara al futuro de la

investigación en el campo de las estrategias de autoprotección de la autoestima.

Quizás la dirección más importante para la investigación futura sea la que trate de examinar cómo el contexto de aprendizaje aboca a los estudiantes a proteger su valía. Si, como parece, las estrategias de autoprotección gozan de una elevada especificidad situacional en el contexto académico (véase, Cantor et al., 1987; Norem y Cantor, 1986a; Schwinger, 2013) y, como tal, son susceptibles de emplearse bajo determinadas circunstancias o en algunas materias concretas del currículum académico, podríamos aventurar que ciertos aspectos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje precipitarán su utilización por parte de los estudiantes. Incrementar, así pues, nuestro conocimiento sobre el proceso por el cual las peculiaridades del entorno influyen en la génesis y el mantenimiento de la autoprotección es importante, en la medida en que nos permitirá proponer formas efectivas de reducir estas conductas, particularmente aquellas que tienen un impacto claramente negativo sobre el aprendizaje (Valle et al., 2007). En lo que concierne al *self-handicapping*, si investigadores y educadores lograsen identificar los factores que promueven o reducen dichos comportamientos, sería posible desarrollar estrategias que permitan romper el ciclo *self-handicapping*-reducción del esfuerzo-bajo logro-desimplicación académica (Urdañ y Midgley, 2001). Un dato que resulta importante en este sentido es el hecho de que los *self-handicappers* "todavía se preocupan lo suficiente por querer aparentar competencia frente a los demás", lo que constituye "un indicio alentador" (Midgley y Urdañ, 1995, p. 407), en la medida en que los educadores pueden aprovechar esa motivación con fines más adaptativos.

La literatura sugiere que los factores culturales pueden reforzar las maniobras defensivas de algunos estudiantes. Si bien algunas investigaciones han examinado las diferencias culturales en el *self-handicapping* (por ejemplo, Midgley et al., 1996), estas tienden a limitarse a las minorías étnicas en contextos de Norteamérica. Por lo tanto, son necesarias comparaciones transculturales. Análogamente, Lim (2009) propone que en el futuro los investigadores deberían explorar la estrategia de pesimismo defensivo en otras culturas y en otros periodos del desarrollo diferentes a la juventud.

Cercano al tema de la cultura está el papel de la familia. Algunos autores (e.g., A. J. Martin, 1998) postulan que los seres queridos pueden influir en las tendencias de los estudiantes a adoptar estrategias de autoprotección: “... los padres de Marie de hecho le enseñaron que al tener bajas expectativas sobre eventos futuros, ella podía evitar la decepción si suspende” (A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., 2003, p. 623). Sin embargo, es necesario proseguir investigando para determinar la naturaleza exacta y el nivel de dicha influencia.

En lo relativo al *self-handicapping*, por ejemplo, Midgley y Urdan (1995) apostillan que, dado que la etiología de esta estrategia anida en un historial de *feedback* no contingente (véase también Berglas y Jones, 1978; E. Jones y Berglas, 1978), sería interesante indagar con los padres sobre el tipo de retroalimentación que les proporcionan a sus hijos y, a través de ello, analizar la relación entre este *feedback* y el *self-handicapping*.

En efecto, en el segundo capítulo nos hacíamos eco de la postura mantenida por E. Jones y Berglas (1978) a la hora de explicar el origen de esta estrategia. De acuerdo con ellos, el comportamiento de los padres es en ocasiones interpretado por los hijos como un mensaje de que solo obtendrán el amor paterno si demuestran ser competentes. Algunos de estos niños, ante el temor a fracasar en el intento por lograr el reconocimiento que buscan, se acogerían al *self-handicapping* como mal menor, pues mediante esta táctica conservarían cierta esperanza de alcanzar la consideración de sus padres. Esta tendencia ha sido observada más recientemente por Leondari y Gonida (2007) entre estudiantes de Educación Primaria y primer ciclo de Secundaria. Así, aquellos que afrontaban el trabajo académico con el objetivo de satisfacer a personas significativas eran más proclives a enrolarse en mecanismos de autoobstaculización. En esta línea, Reis y Peixoto (2013) encontraron que las prácticas educativas parentales basadas en el perfeccionismo y la crítica (i.e., establecer grandes niveles de exigencia sobre los hijos y verter fuertes reprobaciones en caso de que estos no satisfagan las expectativas) se mostraban significativamente asociadas a la adopción de tácticas *self-handicappers* en la adolescencia. Por el contrario, parece que en esta etapa evolutiva la percepción de calidez y de implicación en los estilos educativos desarrollados, respectivamente, por las madres y los padres constituyen dos

poderosos predictores negativos del *self-handicapping* (Zabihollahi, Lavasani y Ejei, 2013).

A tenor de estas evidencias, cuando un estudiante adopta estrategias de *self-handicapping*, uno de los focos de atención debe ser el seno familiar: “(...) la terapia familiar puede ser necesaria cuando se sabe que los estándares no realistas son impuestos desde fuera o son activamente adoptados por gente significativa como los padres o compañeros” (Thompson, 1996, p. 43). R. L. Higgins y Berglas (1990) relatan cómo uno de ellos (Berglas), después de tratar a un grupo de adolescentes *self-handicappers* con bajo rendimiento, llegó a la conclusión de que estos individuos requerirían una terapia familiar estructurada como complemento a las intervenciones terapéuticas tradicionales. De acuerdo con estos autores, el aspecto más relevante de esta psicoterapia diádica reside en la oportunidad de analizar las demandas que caracterizan las interacciones padres-hijos, así como de reducir activamente el número de expectativas conductuales que los hijos muestran. De hecho, este tipo de terapias son con frecuencia empleadas en el ámbito clínico para tratar a los pacientes con depresión. Las personas con depresión (al igual que los *self-handicappers*) suelen considerar que su valía depende de la inteligencia, la capacidad o la apariencia (Crocker y Wolfe, 2001). En consecuencia, las intervenciones con estos pacientes suelen enfocarse hacia la administración de refuerzos que incrementen su percepción de valía y aceptación incondicional (véase Rothbaum et al., 2009).

Por lo que respecta al pesimismo defensivo, Norem y Cantor (1990a) observaron en una investigación longitudinal con estudiantes universitarios que aquellos que eran pesimistas defensivos reconocían en su ambiente familiar una alta orientación al logro, similar a la de los estudiantes optimistas estratégicos. Sin embargo, en contraste con estos, los pesimistas defensivos reconocían que el *feedback* que les proporcionaban sus familiares respecto al cómo lograr el éxito era significativamente más inconsistente. Norem y Cantor especulan con que el pesimismo defensivo es, en parte, una estrategia que pretende encontrar la manera de disminuir el riesgo de fracasar y, consecuentemente, incrementar el control en el dominio académico. Por tanto, al igual que en el caso del *self-handicapping*, sería deseable analizar la posible influencia que el *feedback* proporcionado en el hogar familiar puede ejercer en la adopción de la estrategia de pesimismo defensivo.

Al mismo tiempo, también resulta necesario que los investigadores perfeccionen los instrumentos de medida para llegar a comprender realmente cómo funcionan específicamente los diferentes mecanismos de autoprotección (Valle et al., 2007).

Así, nosotros sugerimos que ulteriores trabajos se planteen la necesidad de elaborar y contrastar modelos explicativos de las estrategias de autoprotección de la valía para llegar a concretar el tipo de relación entre las variables incorporadas en el estudio. También nos parece interesante probar, mediante diseños experimentales, la incidencia que el entrenamiento en la gestión de las autopercepciones y motivos de los estudiantes tendría sobre el uso de estrategias autoprotectoras. En este sentido, sería conveniente analizar la eficacia de este adiestramiento en comparación con los programas al uso que se ofrecen desde los servicios de orientación y apoyo al estudiante de las instituciones universitarias, fundamentalmente focalizados hacia el adiestramiento en técnicas de relajación.

A su vez, conviene puntualizar que la reducción y/o eliminación de comportamientos tan arraigados y complejos como los que representan las estrategias de protección de la valía requiere de intervenciones a largo plazo (Kearns, Forbes y Gardner, 2007). No en vano, ya ha habido intentos infructuosos por modificar tendencias autoprotectoras mediante la aplicación de determinadas técnicas. La formación en técnicas de estudio eficaces o la planificación efectiva del tiempo, lo que A. J. Martin y Marsh (2003) han denominado "*habilidades duras*" (p. 35), constituyen buenos ejemplos de ello (Thompson, 1996).

En cuanto a la primera, Covington y Omelich (1988) hallaron que la implementación de estrategias de estudio eficaces representa una mayor amenaza para los estudiantes con altas puntuaciones en una escala de evitación del fracaso. De hecho, según Thompson (1996) los hábitos de estudio ineficaces desempeñan un papel crucial en la dinámica de la autoprotección. Permiten descartar atribuciones a la baja capacidad, y en consecuencia protegen la autoestima.

Respecto a la segunda, se ha sugerido (Burka y Yuen, 1983; Shoham-Salomon, Avner y Neeman, 1989) que los programas que tienen como propósito desarrollar habilidades efectivas de gestión del tiempo para

estudiantes orientados a proteger su valía probablemente tengan una eficacia limitada, a menos que en ellos se aborden también los motivos que subyacen a estrategias de bajo esfuerzo como la procrastinación. De hecho, R. L. Higgins y Berglas (1990) consideran que un enfoque puramente conductual para tratar el *self-handicapping* tiene pocas posibilidades de resultar efectivo. Por ejemplo, ayudar a un procrastinador a desarrollar algunas habilidades, tales como la gestión eficaz del tiempo, es poco probable que produzca cambios significativos en su modo de actuar, ya que este suele tener un interés personal en preservar el hándicap. Así las cosas, R. L. Higgins y Berglas sostienen que los *self-handicappers* deben empezar modificando sus actitudes y creencias en relación a su rendimiento.

Y si bien una intervención basada únicamente en la formación de técnicas de estudio es claramente insuficiente, Thompson (1996) considera que existen evidencias de que un entrenamiento detallado en las mismas constituye un prerrequisito fundamental para la reducción efectiva de estrategias de bajo esfuerzo. Además, la formación complementaria en procedimientos de autocontrol produce mejores resultados a la hora de disminuir estas conductas. En este sentido, A. J. Martin (1998) identificó en Stephanie y Cathy, dos estudiantes universitarias que habían experimentado cambios a la baja en expectativas defensivas y *self-handicapping*, respectivamente, entre el primer y el segundo año, un uso más eficiente en estrategias y técnicas de estudio: “(...) según ella [Stephanie], la diferencia entre el primer y el segundo año fue: <saber a qué echarle un vistazo y qué asimilar. El año pasado me sentaba allí y lo leía todo y pasaba horas con un libro y no conseguía nada. Mientras que este año puedo hojear un libro y pensar: sí, esto parece bueno y fotocopio esa página. De esta manera se pierde mucho menos tiempo y sé cómo utilizar el tiempo mucho mejor>” (p. 295). “(...) Cathy (...) encontró que con un año académico de experiencia a sus espaldas, ha descubierto que sus habilidades de estudio han mejorado: <estoy aprendiendo un poco mejor. Mis estrategias de aprendizaje son más eficientes>” (p. 292).

R. L. Higgins y Berglas (1990) se pronuncian en similares términos, al considerar que, a la hora de trabajar en terapia con un *self-handicapper*, es preciso considerar, no solo sus habilidades deficitarias en algunas áreas, sino también la forma en que estas personas codifican y categorizan información del entorno para mantener sus bajas expectativas de autoeficacia. Estas

cogniciones ansio-exacerbadoras, identificadas en la literatura como “esquemas”, “pensamientos automáticos” (Beck, 1976) o “diálogo interno” (Meinchenbaum, 1977), deberían ser y, de hecho son, con frecuencia, el inicio de toda intervención psicoterapéutica con los *self-handicappers*. Según R. L. Higgins y Berglas, esto se puede llevar a cabo mediante el uso de técnicas de reorientación cognitiva, tales como el examen de los pensamientos automáticos, sustituyendo pensamientos negativos y explicitando los criterios de éxito.

Al rebufo de este planteamiento, A. J. Martin y Marsh (2003) consideran que los educadores pueden valerse de los principios de la Terapia Cognitiva-Conductual (Beck, 1976; Meichenbaum, 1974) para ayudar a los estudiantes pesimistas defensivos y *self-handicappers* a desafiar sus pensamientos negativos. En efecto, mediante esta técnica se le enseñan al individuo las habilidades necesarias para poder detectar los pensamientos negativos que desencadena automáticamente después de recibir un *feedback* o de que se le asigne una determinada tarea. A continuación, se le incita a buscar una evidencia que cuestione ese pensamiento para, de esta manera, lograr anularlo. En consonancia con esta idea de enseñar a los estudiantes a reconocer sus pensamientos distorsionados, Warner y Moore (2004) abogan por ayudarles a identificar y manejar los pensamientos rumiativos, tan característicos en *self-handicappers* y pesimistas defensivos. Como alternativa para afrontar con confianza situaciones evaluativas, estas autoras plantean la necesidad de que los estudiantes adquieran un amplio repertorio de estrategias funcionales de afrontamiento. Entre estas estrategias, se antojan prioritarias aquellas enfocadas específicamente hacia el control de la ansiedad. No olvidemos que estudiantes *self-handicappers* y pesimistas defensivos utilizan sus respectivas estrategias autoprotectoras en respuesta a la ansiedad que padecen en contextos académicos. Su ansiedad, precisamente, es la antesala de los pensamientos disfuncionales que invaden sus mentes: “*la ansiedad se mueve en el terreno de la duda: ¿conseguiré aprobar? ¿y si en el examen cae aquello que no preparé muy bien? ¿y si los ejercicios y problemas son difíciles e incomprensibles? ¿y si tropiezo en las trampas de los exámenes tipo test? ¿y si mis dedos se paralizan?...*” (Rosário, Núñez y González-Pienda, 2006, p. 102).

Con este propósito, Cabanach, Valle, et al. (2007) plantean una guía para ayudar a los estudiantes a identificar pensamientos deformados y aprender a combatirlos. Por ejemplo, se podría enseñar a un estudiante a sustituir cogniciones distorsionadas del tipo: *“este examen es muy difícil, seguro que lo suspendo”*, por pensamientos alternativos adaptativos tales como: *“si me esfuerzo y preparo bien el examen no tengo por qué suspenderlo”*. Este tipo de intervenciones pueden resultar especialmente efectivas a la hora de disminuir la ansiedad de los estudiantes protectores de su autoestima pues, como certeramente argumentan Rosário et al. (2006), *“claro que siempre es posible que alguna cosa salga mal durante el examen, en un partido de fútbol, en un viaje en autobús, al atravesar una calle... pero contra las dudas, incluso contra las más agresivas y corrosivas, las certezas sólidas son el único remedio: si estudié con tiempo la materia, si hice los ejercicios, tanto los sugeridos como otros, si estudié los textos y artículos distribuidos, si intenté resolver exámenes anteriores, si conseguí elaborar una lista de posibles preguntas, si hice un trabajo profundo... entonces la probabilidad de que el examen vaya bien aumenta”* (p. 102).

Asimismo, Leahy (2008) sostiene que los intentos de auto-sabotaje del *self-handicapper* para eludir toda evaluación directa que implique cuestionarse *“cómo de bien puedo hacerlo si doy lo mejor de mí”* (p. 774) podrían eliminarse anticipando con el individuo otras tentativas igualmente autoobstaculizadoras (como por ejemplo, menospreciar alternativas, descartar lo positivo, atacar al terapeuta y abandonar el tratamiento) (Leahy, 1999). De acuerdo con ello, Hendrix y Hirt (2009) defienden que se debe instar a los altos *self-handicappers* a centrarse en la posibilidad de obtener éxito en vez de rumiar las opciones de fracaso. De esta manera, se lograría interferir en su *modus operandi* habitual en situaciones de amenaza evaluativa y, consecuentemente, reducir su preocupación al respecto.

McCrea y Flamm (2012), por su parte, recomiendan disminuir el uso de pensamientos prefactuales a la baja e incrementar pensamientos prefactuales al alza para prevenir, reducir o eliminar conductas de *self-handicapping*. La generación de pensamientos prefactuales al alza dificultaría la elaboración simultánea de pensamientos prefactuales a la baja pues, como apunta Silvera (2000), los individuos mentalmente ocupados realizan un menor número de elecciones de *self-handicapping*. Consecuentemente, se lograría prevenir o

disminuir la ingente cantidad de recursos cognitivos que los *self-handicappers* destinan a analizar los costes y beneficios de la utilización de la estrategia (Swann y Schroeder, 1995) y, por ende, la generación de pensamientos prefactuales a la baja.

Una buena alternativa en esta dirección, como apuntan Thürmer, McCrea y Gollwitzer (2013), sería la de enseñar a los *self-handicappers* a elaborar intenciones de implementación, en la medida en que esta estrategia parece mostrarse eficaz a la hora de reducir la utilización crónica de patrones conductuales e informados de autoobstaculización. De hecho, tal y como sugiere Norem (2012), en cierta medida esta es la estrategia empleada -con éxito- por los pesimistas defensivos para superar sus bajas expectativas de rendimiento.

La relajación o el entrenamiento en generación de pensamientos contrafácticos también parecen mostrarse estrategias eficaces a la hora de reducir la preocupación que tan prototípicamente experimentan los pesimistas defensivos cuando afrontan una situación potencialmente amenazante (Thompson, Mason y Montgomery, 1999). Cantor y Harlow (1994), por su parte, apelan a la necesidad de alentar a los estudiantes pesimistas defensivos a "saborear" sus éxitos como medida para reducir el número de tareas potenciales que podrían elicitar la ansiedad anticipatoria y, por ende, la necesidad de recurrir a esta estrategia autoprotectora.

Es preciso, no obstante, manejar con cautela el estado de relajación de los estudiantes cuando tratamos con pesimistas defensivos. Entre el profesorado existe la tendencia (con seguridad, bienintencionada) a tratar de mitigar la verbalización de comentarios autorreferidos de índole negativa (e.g., "*no puedo*", "*no me sale*", "*esto es muy difícil para mí*") de nuestros alumnos. Normalmente, este tipo de comentarios, cual si fuesen profecías autocumplidas, se asocian a pobres resultados de aprendizaje. Sin embargo, investigadoras como Merz y Swimm (2008) o Norem (2002b) constatan que este tipo de argumentaciones no son contraproducentes en el caso de los pesimistas defensivos. Todo lo contrario, contribuyen a que estas personas redoblen sus esfuerzos, generalmente con éxito.

Es más, cualquier palabra de ánimo ("*no te preocupes*", "*lo harás bien*", "*yo sé que puedes hacerlo*", etc.) puede surtir efecto, consiguiendo que el

estudiante pesimista defensivo se relaje, pero parece perjudicar su rendimiento (e.g., Norem y Cantor, 1986b; Norem e Illingworth, 1993; Sanna, 1998; Spencer y Norem, 1996). Recordemos a Daniel, el estudiante del que nos hablaba Norem (2002b) en el libro *"El poder positivo del pensamiento negativo"*. El ánimo positivo insuflado por sus familiares para que no se preocupase tanto propició que Daniel no se preparase tan a conciencia el examen y se quedase en blanco durante la prueba. Como alternativa, Merz y Swimm (2008) proponen que el profesorado dedique tiempo y energía, no solo a escuchar las conversaciones de sus alumnos mientras trabajan, sino también a observar sus propios hábitos de trabajo, así como su rendimiento. De esta manera, los docentes podemos ser conscientes de en qué casos el auto-diálogo negativo del estudiante se acompaña de comportamientos proactivos de implicación, esfuerzo y persistencia y, por lo tanto, en qué circunstancias sus pensamientos no resultan desadaptativos.

Por lo que respecta al *self-handicapping*, Rhodewalt y Tragakis (2002, p. 122) sugieren: *"(...) desde la perspectiva de los padres o el educador, a menudo es desconcertante por qué ciertos estudiantes se involucran reiteradamente en actos tan obviamente autoderrotistas. El observador externo no puede ver que estos actos desempeñan una función importante en el bienestar fenoménico del self-handicapper. Es cierto que tales estrategias autoderrotistas son perjudiciales para el éxito del individuo a largo plazo. Nosotros, sin embargo, sostenemos que el comportamiento self-handicapping no puede ser reducido o eliminado sin un reconocimiento de los motivos subyacentes y la estructura de recompensas internas que impulsan al desarrollo y mantenimiento de estos actos (...)"*.

Desde la perspectiva cognitivo-conductual, la manera más eficaz de descubrir y modificar las cogniciones erróneas es a través de la Terapia Conductual Cognitiva (*Cognitive Behavioural Therapy, CBT*). La CBT se basa en la premisa de que es la interpretación de los acontecimientos que hace una persona, más que los sucesos en sí, lo que determina cómo se siente o reacciona ante los acontecimientos (Beck, 1976; Ellis, 1994). Durante el proceso de interpretación de los acontecimientos pueden ocurrir diversos procesos cognitivos distorsionados. Algunos de ellos serían: filtraje, pensamiento polarizado, sobregeneralización, interpretación del pensamiento, visión catastrófica, personalización, creencias de control, falacia de justicia,

razonamiento emocional, falacia de cambio, etiquetas globales, culpabilidad, debería y tener razón (Cabanach, Valle, et al., 2007).

La CBT supone desafiar estas inexactitudes cognitivas y el estudio de interpretaciones más funcionales. La terapia implica una amplia gama de técnicas, entre las que se incluyen: experimentos conductuales y evaluación del sentido de la realidad, reestructuración cognitiva, diarios de pensamiento, normalización de los pensamientos, comprobación de suposiciones, resolución de problemas reestructurada, identificación de comportamientos de seguridad, exposición con una explicación de las razones para la exposición, prevención de recaídas y estrategias de mantenimiento, planificación de la acción y tareas para casa fuera de la sesión (Kearns, Forbes, et al., 2008).

Algunos autores (Kearns, Forbes, et al., 2008), no obstante, creen que, aunque la CBT puede ser un método eficaz para el tratamiento de las cogniciones erróneas asociadas con el *self-handicapping* y el perfeccionismo, en la medida en que demanda un alto nivel de participación individualizada, no es apropiado para un entorno universitario. Como alternativa, se ha desarrollado una nueva técnica, el Entrenamiento Conductual Cognitivo (*Cognitive Behavioural Coaching, CBC*), que utiliza los principios de la CBT en entornos no clínicos, tales como la toma de decisiones para la carrera, la ansiedad ante la realización de una presentación o la solución de problemas de la vida diaria (Neenan y Palmer, 2001).

El Modelo de Entrenamiento Cognitivo-Conductual (Kearns, Forbes y Gardiner, 2007, p. 163), dirigido a estudiantes de doctorado, sigue la siguiente secuencia instruccional, conformada por cinco pasos (véase figura 45): establecer una meta específica en el tiempo (e.g., *escribir dos horas de lunes a miércoles entre las 9 y las 11 de la mañana*); identificar obstáculos y patrones de comportamiento que interfieran en el camino (e.g., *a menudo respondo inmediatamente a los e-mails*); explorar los costes de los patrones (e.g., *me siento frustrado, encuentro que la tesis me sobrepasa, dudo de mi capacidad para hacerla*); pasar a la acción, intentarlo (e.g., *intentar estudiar a las horas acordadas a lo largo de la semana*); e identificar y cuestionar las propias creencias (e.g., *¿qué pensamientos te surgieron cuando llegaste a completar o no una tarea? ¿en qué medida estos pensamientos o creencias son adaptativos?*).

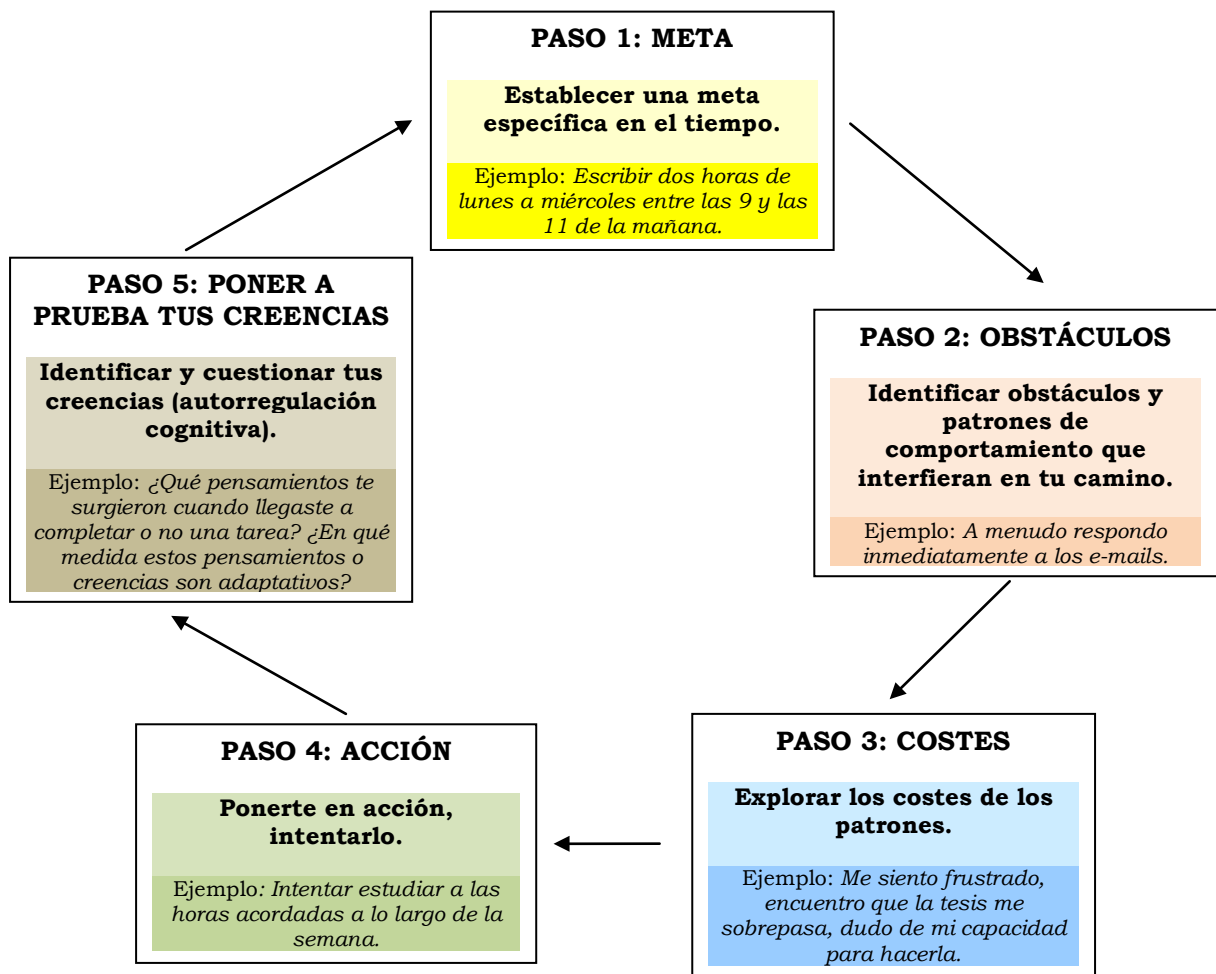


Figura 45. Cinco pasos del Modelo de Entrenamiento Cognitivo Conductual. Adaptado de "A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population", por H. Kearns et al., 2007, *Behaviour Change*, 24(3), p. 163. Copyright 2007 por Cambridge University Press.

En efecto, una de las poblaciones en las que se ha evaluado la eficacia del CBC es la de los estudiantes de doctorado. Por su naturaleza altamente evaluativa y, generalmente, de gran significación para el estudiante, la realización de una tesis doctoral constituye un contexto propicio para la realización de conductas de *self-handicapping*. El bloqueo del escritor o la procrastinación en torno a la escritura es el comportamiento de *self-handicapping* más común entre los estudiantes de doctorado (Kearns, Forbes, et al., 2008). Para prevenir dichas conductas, estos autores recomiendan a los directores de tesis doctorales que les pidan a sus doctorandos que escriban y muestren su trabajo ya en las primeras semanas desde el comienzo de los proyectos. Igual de provechoso sería que el supervisor de la investigación, a través de la comprensión de las cogniciones erróneas, recondujera la baja

productividad de sus alumnos. De hecho, un tutor informado puede asesorar mejor sobre cómo y cuándo proporcionar *feedback* a sus estudiantes.

Kearns et al. (2007) realizaron una intervención de seis semanas siguiendo los principios de la CBC en una muestra de 28 estudiantes de doctorado con el objetivo de reducir los niveles de *self-handicapping*. Aunque a lo largo de la intervención no se encontraron diferencias significativas en la adopción de esta estrategia, cuatro semanas después de la finalización de la misma se produjo una disminución significativa en su utilización.

Kearns, Forbes, et al. (2008) también probaron la eficacia de un curso basado en CBC para reducir los comportamientos de autosabotaje entre los estudiantes de doctorado, y se observó que el programa, el cual adoptaba un enfoque basado en desafiar las creencias erróneas, dio lugar a comportamientos más eficaces relacionados con sus tesis (Kearns, Gardiner y Marshall, 2008). Además, algún tiempo después de la implementación del programa, los participantes mostraron un descenso en sus niveles de *self-handicapping*, indicando que la intervención sobre las creencias fundamentales probablemente conduzca a un posterior decremento en este tipo de tácticas autoprotectoras.

Por su parte, Covington (1985) aboga por que los estudiantes protectores de la autoestima reciban formación en un tipo de *pensamiento* denominado *estratégico*. El pensamiento estratégico implica la adquisición de las habilidades implicadas en la valoración de las demandas del problema, la selección de estrategias adecuadas para resolverlo, y el seguimiento del progreso hacia la solución del mismo. En este sentido, diversos estudios empíricos ponen de manifiesto las ventajas que entraña la formación del autocontrol en la reducción de las estrategias de bajo esfuerzo (Green, 1982; Shoham-Salomon et al., 1989). Rhodewalt y Tragakis (2003) apostarían por una línea de trabajo similar, al sugerir que la autoestima del *self-handicapper* solo puede ser comprendida en toda su magnitud si es considerada como una pieza más en el puzzle de la autorregulación. Al fin y al cabo, trabajos recientes como el de Uysal y Knee (2012) asocian la adopción de mecanismos de *self-handicapping* con una baja capacidad de autocontrol. En la medida en que se enfatice la importancia de estas habilidades autorreguladoras como

clave para conseguir el éxito, será menos probable que los estudiantes imputen el fracaso a su baja capacidad (Clifford, 1984, 1986b).

El estilo motivacional promovido por los profesores, como afirman Ryan y Deci (2000), puede incidir en el desarrollo de un aprendizaje autorregulado por parte de sus alumnos. Zimmerman (1989) define la autorregulación académica como el proceso por el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, comportamientos y afectos que se orientan sistemáticamente hacia la consecución de sus metas. Este autor (Zimmerman, 1994, 1998) ha propuesto un marco teórico para determinar en qué consiste la autorregulación. Este modelo consta de seis preguntas clave relativas a aspectos vinculados al aprendizaje (¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿qué?, ¿dónde? y ¿con quién?), junto con los procesos de autorregulación correspondientes (autoeficacia y autometas, uso de estrategias o ejecución de rutinas, organización y distribución del tiempo, autoobservación-autojuicios-autorreacción, estructuración del entorno y búsqueda de ayuda selectiva). Una característica básica de la autorregulación, que la hace singular, es que los aprendices tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto a algún o algunos aspectos de su propio proceso de aprendizaje. Imaginemos, por ejemplo, a un maestro que le dice a sus alumnos que hagan un trabajo individual sobre un tema específico, de aproximadamente unas veinte páginas de extensión, escrito a doble espacio en ordenador, y que debe entregarse en el plazo de un mes. En este caso, el profesor ha impuesto muchos criterios, por lo que el grado de autorregulación del estudiante es bajo. Supongamos, por el contrario, que el docente les da la posibilidad de elegir la temática a sus estudiantes, les deja decidir si quieren trabajar individualmente, en parejas o en grupos, y escoger el formato de presentación del trabajo (póster, diapositivas, charla, *role-playing*, etc), así como el plazo de entrega del mismo. En este otro caso, el grado de autorregulación es mucho mayor. Así, de acuerdo con Pintrich y Schunk (2003), cuando todo está regulado por otros, podemos decir que el comportamiento está externamente controlado; sin embargo, desde el momento en el que algún aspecto de la tarea no esté externamente controlado, ya podemos hablar de autorregulación. Es conveniente, por tanto, considerar la autorregulación en términos relativos, más que en términos absolutos (esto es, cuando uno autorregula o no autorregula).

Desde la consideración del aprendizaje autorregulado como un proceso secuencial y recurrente que pasa por distintas fases (planificación, supervisión-revisión y valoración) y áreas (cognitiva, afectivo-motivacional, conductual y contextual), estimamos, en la dirección que nos proponen Rosário, González-Pienda, Núñez y Mourão (2005), que el profesorado puede ayudar al estudiante a planificar adecuadamente su proceso de estudio, instándole a que, antes de acometer una tarea, piense en lo que sabe acerca de ella, qué estrategias serán más apropiadas para resolverla (buscar información en fuentes documentales, hacer resúmenes o esquemas para extraer la información más relevante, dedicarle a la tarea un tiempo concreto cada día, pedir ayuda cuando exista un palpable déficit de comprensión, etc.), qué objetivos concretos se plantea (a corto y a largo plazo), qué previsión tiene acerca del tiempo y esfuerzo que requerirá la consecución de tales objetivos o en qué lugar físico llevar a cabo la tarea con garantías (e.g., en una biblioteca, en una habitación aislada de elementos distractores como internet o el teléfono móvil, etc.). Asimismo, el docente puede guiar el proceso de autorregulación del estudiante mientras ejecuta la tarea, animándole a analizar en qué medida está cumpliendo con la planificación establecida. Esto puede ayudar al educando a detectar cualquier elemento (e.g., distracciones y pérdidas de tiempo, dificultades con la organización del material, necesidad de buscar más información, etc.) que perturbe su planificación.

En los últimos años se están desarrollando algunas iniciativas tendentes a favorecer la enseñanza de estrategias y habilidades de autorregulación del aprendizaje en las aulas universitarias, fundamentalmente a través de la modalidad de *e-learning* (para una revisión, véase R. Cerezo et al., 2010). “*Investigadores, instituciones y profesores deberían saber cómo orquestrar los recursos proporcionados por las nuevas tecnologías de cara a desarrollar estudiantes autónomos, así como a la promoción de sus habilidades autorregulatorias dentro y fuera del aula*” (p.307).

A modo ilustrativo, una de las iniciativas que se están llevando a cabo en nuestro contexto es el *TRAL Project* (*Training for an Antonomous Learning*; R. Cerezo et al., 2009) una adaptación experimental del programa “*Cartas de Gervasio a su Ombligo*” (Rosário et al., 2005; Rosário, Núñez y González-Pienda, 2006) al entorno virtual *Moodle* (R. Cerezo et al., 2010). El proyecto consiste en una serie de cartas que un alumno universitario, Gervasio, en un

registro intimista, escribe y dirige a su “Ombligo”: *“El componente narrativo de las cartas, en clave de humor, está orientado a promocionar la reflexión a partir de las experiencias próximas del estudiante en su entorno y contexto de aprendizaje vividas. Las 13 cartas con un enfoque marcado en la enseñanza de estrategias y procesos de autorregulación del aprendizaje, están dirigidas, sobretodo, a alumnos de primero... El contenido de las mismas versa sobre los procesos de adaptación a la universidad, los desafíos que su nueva experiencia universitaria le ofrece, las anécdotas de la vida universitaria, etc.”* (F. Hernández, Rosário, Cuesta, Martínez y Ruiz, 2006, p. 618). Los resultados obtenidos por este programa parecen ser altamente satisfactorios (R. Cerezo et al., 2010; F. Hernández, Rosário y Cuesta, 2010; Núñez et al., 2011; Rosário et al., 2005).

Si bien su propósito fundamental es promover la autonomía de los estudiantes universitarios mediante el desarrollo de competencias autorregulatorias, tanto instrumentales como interpersonales (R. Cerezo et al., 2010), entendemos que este tipo de medidas pueden resultar a su vez sumamente eficaces a la hora de trabajar con alumnos claramente orientados hacia la evitación del fracaso. Sirva de ejemplo una de las cartas, concretamente la número 4, en las que Gervasio “lidia” con la procrastinación. Carta nº4: (...) *¿Sabes cómo vencer la “procrastinación” de las tareas, Gervasio?* (Rosário et al., p. 57).

- Gervasio: *Yo intento estudiar, el problema es que aplazo sucesivamente esa buena intención. Las salidas hasta tarde con los amigos, las conversaciones interminables por el Messenger, las vueltas por casa sin destino...A veces intento estudiar, pero los ojos resbalan por las hojas sin fijarse en las palabras...Las ganas no es que sean muchas, y muchas veces, dejo el trabajo para después...*
- Ombligo: *¡Procrastinación!*
- Gervasio: *Tampoco es preciso insultar, Ombligo.*
- Ombligo: *Gervasio, Gervasio! Procrastinación significa aplazar sucesivamente las tareas. Podemos evitar las tareas porque sospechamos que podemos fallar, porque somos perfeccionistas y nunca estamos satisfechos con lo que hacemos, por falta de hábitos de trabajo, por desorganización, por..., por...*
- Gervasio: *Ombligo, Ombligo, no pareces tú. Hay que dar tiempo al tiempo. A propósito de dichos populares, te voy a recordar un viejo refrán que repites hasta la náusea: “¡Calma! Con el tiempo, la hierba se convierte en leche”, o aquella otra de “Roma no se hizo en un días”,... ¿qué te parece este contraataque quirúrgico?*

- Ombligo: *Voy a ignorar la provocación. ¿Sabes como vencer la procrastinación de las tareas Gervasio?*
- Gervasio: *No, pero sospecho que me lo vas a decir...*
- Ombligo: *Estableciendo metas a corto plazo, controlando la realización de las tareas intermedias, escogiendo las horas más favorables del día para trabajar, dándote alguna pequeña recompensa, modificando las condiciones del lugar de estudio para hacerlo más agradable o más sobrio... En fin, trabajando en pequeñas etapas cada vez, y domando la fuerza de voluntad. Por ejemplo, es obvio que no deberías estudiar en la cama, el nivel de concentración que alcanzas es demasiado profundo; no sé si me entiendes...*

En la tabla 88 se recogen las estrategias autorregulatorias que trata de promover en el estudiante universitario cada una de las 13 epístolas incluidas en el programa "Cartas de Gervasio a su Ombligo".

Tabla 88

Distribución de los contenidos y estrategias de autorregulación por las sesiones del proyecto "Cartas de Gervasio a su Ombligo". Adaptado de "Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»", por P. Rosário, J. C. Núñez y J. A. González-Pianda, 2006, Almedina, pp. 139-141.

DISTRIBUCIÓN DE LAS CARTAS DEL PROYECTO	CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN TRABAJADAS
Carta cero (...) <i>Si leéis estas cartas con atención, podréis entender los entresijos de mi experiencia como novato en la universidad y compartir conmigo estas vivencias. Buen viaje.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de los motivos que llevan a Gervasio a escribir las cartas. - Reflexión sobre los procesos de aprendizaje y el papel del alumno.
Carta nº1 (...) <i>Por cierto, ¿qué es adaptarse bien a la Universidad?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación a la Universidad. - Organización y gestión del tiempo.
Carta nº2 (...) <i>¿Qué objetivos tengo? ¿Qué es lo que verdaderamente me guía en mi conducta, en mi estudio, en la Universidad, en mis hobbies, en el deporte, en mis relaciones con los otros, en mi pereza...?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Establecimiento de objetivos. - Características de los objetivos (CRAva). - Objetivos a corto y largo plazo. - Objetivos de aprendizaje y de realización.
Carta nº3 (...) <i>¿Cómo puedo tomar mejores apuntes?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Organización de la información:, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales ... - Toma de apuntes. - Técnica Cornell. - Control de distractores.
Carta nº4 (...) <i>¿Sabes cómo vencer la "procrastinación" de las tareas, Gervasio?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión del tiempo. - Tareas a realizar (TAR). - Estructura del ambiente. - Procrastinación de tareas. - Distractores internos y externos.
Carta nº5 (...) <i>¿Por qué olvidamos?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de procesamiento de la información. - Memoria a corto.

	<ul style="list-style-type: none"> - Memoria a largo plazo. - Olvido. - Instrumentalidad del aprendizaje.
<p>Carta nº6 <i>(...) ¿Quién gobierna tu aprendizaje, Gervasio? ¿Sabes cómo se distinguen de los demás los alumnos que tienen éxito académico?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Autorregulación del aprendizaje. - Modelo cíclico del aprendizaje autorregulado. PLEA (Planificación, Ejecución y Evaluación). - Establecimiento de objetivos. - Monitorización. - Volición.
<p>Carta nº7 <i>(...) ¿Cuál de estas afirmaciones es cierta?</i></p> <p>Carta nº8 <i>(...) ¿Cómo se resuelven los problemas?</i></p> <p>Cartanº9 <i>(...) Cuento contigo para resolverlo, ¿vale?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología de resolución de problemas. - Pasos para la resolución de problemas. - Ejercicios prácticos (problema de la leche y del café; problema del Ogro).
<p>Carta nº10 <i>(...) ¿Cómo consigues tener esta asignatura tan organizada? ¿Cómo consigues preparar el examen con tanta intensidad?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias para la preparación de exámenes (gestión del tiempo, establecimiento de objetivos, organización de la información...). - Revisión de las asignaturas. - Preguntas. - Realización de exámenes anteriores.
<p>Carta nº11 <i>(...) ¿La forma de estudiar debe ser diferente en función del tipo de examen?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia de realización de exámenes. - Tipos de preguntas (pruebas objetivas de opción múltiple, preguntas cortas o de desarrollo). - Control de distractores. - Revisión de respuestas. - Trabajo en grupo.
<p>Carta nº12 <i>(...) Al final, ¿qué es eso de la ansiedad ante los exámenes?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad ante los exámenes. - Dimensiones de la ansiedad (preocupación y emocionalidad). - Distractores internos y externos. - Plagio y copiar. - Técnicas de relajación.
<p>Carta nº13 <i>(...) ¿Qué tal te van los estudios, Gervasio?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión final sobre el proceso de aprendizaje realizado.

Dentro de este planteamiento, Warner (2003) sugiere algunas estrategias para ayudar a los estudiantes *self-handicappers*, que encajarían con los preceptos apuntados en los párrafos anteriores: (1) alentarles a identificar sus comportamientos de *self-handicapping*, y a ser conscientes de cuándo los utilizan; (2) establecer metas alcanzables y priorizar las actividades con el fin de determinar una cantidad de tiempo realista para completar las tareas (elaborar un calendario semanal que incluya todos los quehaceres cotidianos: descanso, trabajo, deporte, actividades de ocio, etc); (3) dividir las tareas y el estudio en actividades más pequeñas o en partes, y elaborar un plan para llevarlo a cabo. Animar a los estudiantes a premiarse a sí mismos

por el esfuerzo invertido en el proceso, y no solo por el resultado final; (4) pedir a los maestros que proporcionen un *feedback* positivo, que apoyen el proceso y que elogien el esfuerzo realizado. Esto puede ayudar a los estudiantes a alcanzar la sensación de control y dominio sobre el proceso de aprendizaje. Reconocer y premiar el esfuerzo y las marcas personales, no solo los resultados sobresalientes; (5) destacar la importancia de mejorar el propio rendimiento y no competir con los demás; (6) fomentar el aprendizaje cooperativo y el análisis de experiencias; (7) recordar a los estudiantes sus cualidades positivas y capacidades justo antes de una evaluación; y (8) proporcionar sesiones de capacitación para la gestión de tareas y técnicas de estudio.

Asimismo, de acuerdo con Coudevylle et al. (2008), educadores, psicólogos, entrenadores y, en general, cualquier profesional implicado en la formación debería promover altas creencias de autoeficacia en los educandos, no en vano estas se hallan negativamente asociadas al *self-handicapping* conductual. En efecto, si los individuos confían en sus posibilidades para alcanzar un resultado exitoso, es menos probable que se impliquen en comportamientos de *self-handicapping*, los cuales suponen un importante menoscabo para el rendimiento. A. J. Martin (1998) encontró que los estudiantes que habían comunicado dificultades personales o que habían experimentado un ignominioso fracaso estaban inclinados a responder a través del *self-handicapping* o de expectativas defensivas. En cambio, los estudiantes que en el segundo año estaban familiarizados con su entorno de aprendizaje y que confiaban en su capacidad para cumplir los retos académicos que se les presentaban fueron menos propensos a maniobar de forma autoprotectora.

En esta línea, A. J. Martin y Marsh (2003) recomiendan alentar a los estudiantes a dividir el trabajo y las tareas en componentes más pequeños y manejables ("*fragmentación*" p. 35), para que puedan experimentar pequeños éxitos y ganen en confianza. Individualizar las tareas en la medida de lo posible (Schunk y Miller, 2002) y enseñar a los estudiantes habilidades específicas para que establezcan sus propias metas (Locke y Latham, 2002) pueden suponer también pautas efectivas a la hora de favorecer la consecución de éxitos y, por ende, para fortalecer las creencias de autoeficacia. El portafolios constituye un óptimo recurso en este sentido (véase

Wang y Wu, 2008), dado que permite al estudiante evaluar sus propios progresos, tanto a través de sus reflexiones personales como del *feedback* recibido de otros (docente, compañeros de clase).

Desde antaño se viene detectando la necesidad de construir un puente entre la teoría y la práctica, esto es, entre las propuestas sugeridas por los investigadores y las demandas requeridas por los profesionales en materia educativa (profesores, psicólogos, orientadores, etc.). Consciente de este hecho, A. J. Martín (2001, 2002, 2003a, 2003b, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c) plantea la *Rueda de la motivación y el engagement* con el propósito de trabajar estas propuestas de una manera holística, atractiva y que resulte fácil de transmitir a los estudiantes.

Tal y como se aprecia en la figura 46, dicha rueda comprende once dimensiones de primer orden: autoeficacia (e.g., “*si lo intento con firmeza, creo que haré bien mis tareas académicas*”), orientación al dominio (e.g., “*me siento muy bien conmigo mismo cuando comprendo realmente lo que me han enseñado en la escuela*”), valoración (e.g., “*aprender en la escuela es importante para mí*”), planificación (“*antes de comenzar una tarea, planifico cómo voy a llevarla a cabo*”), gestión de la tarea (“*cuando estudio, normalmente lo hago en lugares donde puedo concentrarme*”), persistencia (“*si no entiendo la tarea a la primera, continúo hasta que lo consiga*”), evitación del fracaso (“*a menudo, el principal motivo por el que hago las tareas escolares es porque no quiero decepcionar a mis padres*”), control incierto (“*muchas veces no sé cómo puedo evitar hacerlo mal en la escuela*”), ansiedad (“*cuando se acercan los exámenes y las tareas académicas me preocupo*”), *self-handicapping* (“*algunas veces no estudio mucho antes de los exámenes, porque así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba*”) y desimplicación (“*a menudo me siento bien cuando me olvido de la escuela*”).

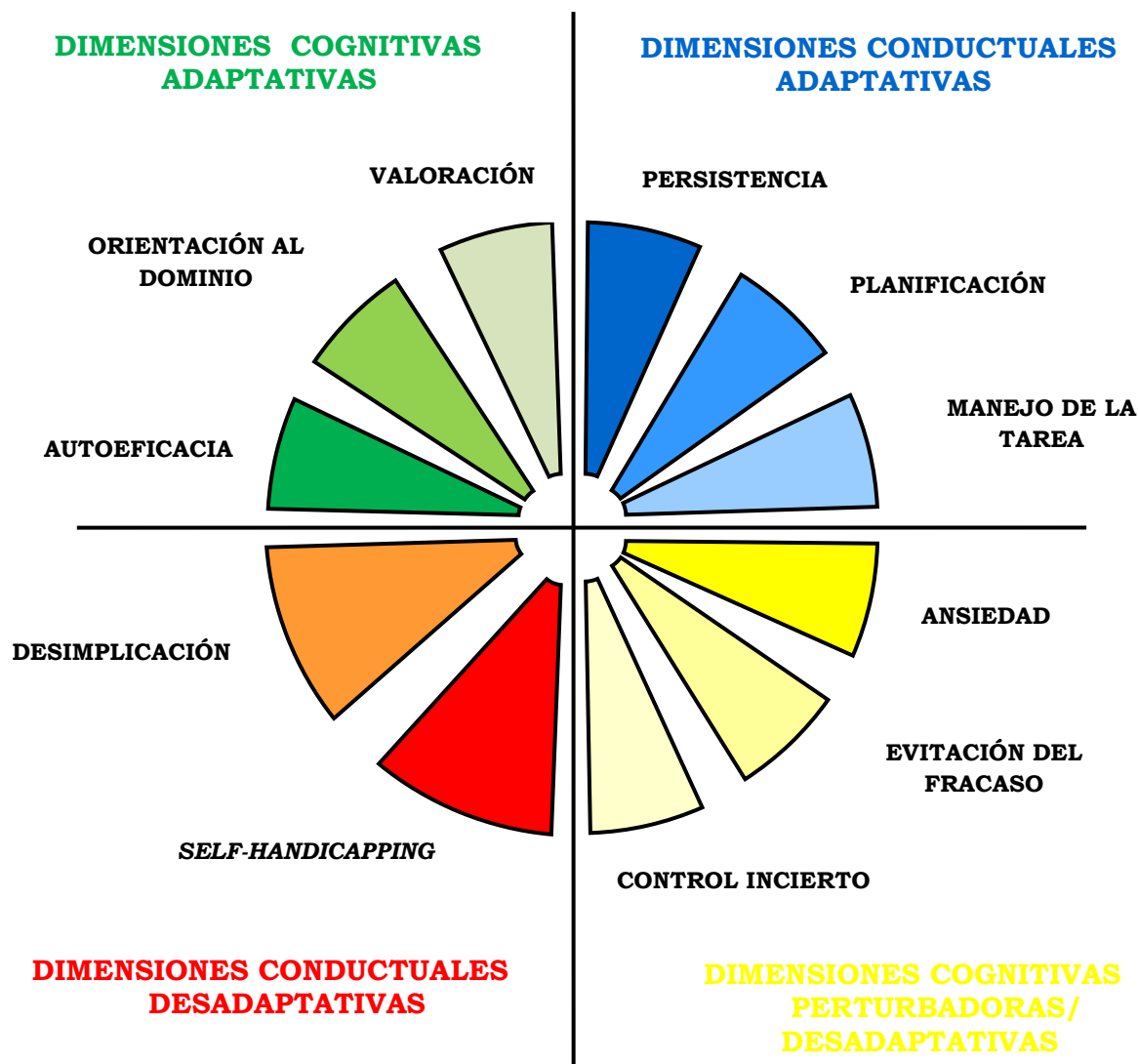


Figura 46. Rueda de la motivación y el *engagement*. Adaptado de "Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention", por A. J. Martin, 2008a, *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), p. 243. Copyright 2006 por Elsevier.

Estas once dimensiones se hallan, a su vez, subsumidas en cuatro factores de segundo orden que representan cogniciones y comportamientos adaptativos y desadaptativos. Así, en la mitad adaptativa de la rueda se encontrarían el factor "Pensamientos adaptativos", que incluye las dimensiones autoeficacia, orientación al dominio y valoración; y el factor "Comportamientos adaptativos", que se compone de planificación, gestión de la tarea y persistencia. Tanto los pensamientos como los comportamientos adaptativos serían "*impulsores*" (A. J. Martin, 2005, p. 180) de la motivación y el *engagement* académico. Por su parte, la mitad desadaptativa abarcaría las

“Cogniciones o pensamientos desadaptativos”, que aluden a la evitación del fracaso, al control incierto y a la ansiedad; y los “Comportamientos desadaptativos”, que comprenden las dimensiones *self-handicapping* y desimplicación. Este elenco de factores cognitivo-conductuales sería, pues, disfuncional en la medida en que estos actuarían como “engullidores” (A. J. Martin, 2005, p. 180) de la motivación y del *engagement* en las tareas de índole académica.

Con esta rueda como referente, en el año 2005, el propio A. J. Martin llevó a cabo un programa -el RYPEN (*Rotary Youth Program of Enrichment*)- dirigido a la mejora de la motivación y el *engagement* académico en estudiantes de Secundaria (14-16 años) de Australia. Si bien no era un programa específicamente destinado a estudiantes “en riesgo”, entre sus participantes sí se incluían aprendices que evidenciaban un acusado decremento en su motivación académica, baja autoestima y/o confusión vocacional. En otras palabras, el estudiante prototípico del RYPEN era aquel que no estaba desarrollando todo su potencial individual, pero sobre el que se intuía una amplia capacidad de mejora. El programa pretendía que los participantes realizaran un proceso de introspección personal y reflexionasen acerca de su lugar en el mundo y hacia dónde se encaminaban. Se trataba, en suma, de que los estudiantes exploraran sus propios límites y obtuvieran una mayor sensación de auto-comprensión y auto-confianza, y desplegasen una pléyade de habilidades físicas, mentales y sociales fundamentales para la vida académica.

El programa, que se desarrolló a lo largo de un fin de semana, incluía actividades tan heterogéneas como natación, juegos y dinámicas deportivas en equipo, tareas de orientación, grupos de discusión y comidas de confraternización. Se incluyó también un taller de motivación académica, vertebrado en dos sesiones. En la primera, se introdujo y definió el concepto de motivación, y se presentó y explicó la Rueda de la motivación y el *engagement*. Asimismo, se analizaron varios casos de estudiantes que representaban diversos patrones motivacionales y se les mostraron a los participantes las principales barreras que dificultan el cambio motivacional y cómo superarlas. En la segunda sesión se trabajaron específicamente todas las dimensiones de la rueda y se les enseñaron a los participantes diversas estrategias para afrontar cada una de esas facetas en la vida académica.

Los resultados de este programa fueron ciertamente alentadores. En efecto, aplicando la *Student Motivation and Engagement Scale* (A. J. Martin, 2001, 2003b), A. J. Martin evaluó los niveles de motivación y vinculación psicológica de los estudiantes antes del inicio del programa, al finalizar el mismo, así como 6-8 semanas después. A lo largo de todo ese período, no solo se produjo un incremento de la motivación académica (i.e., autoeficacia, orientación al dominio, valoración de la escuela, planificación, gestión del estudio y persistencia) de los participantes, sino que, paralelamente, se redujeron significativamente los niveles de ansiedad, control incierto y *self-handicapping*.

De acuerdo con este investigador, cinco elementos fueron los responsables primarios del éxito del programa: (1) las expectativas positivas vertidas hacia los estudiantes (los terapeutas manifestaban explícitamente su convicción de que los estudiantes podrían efectuar cambios positivos en sus vidas); (2) la focalización en el dominio y en la promoción de la autoeficacia (a los participantes se les planteaban tareas que suponían un cierto desafío, pero claramente asequibles con una apropiada gestión del esfuerzo); (3) el clima de cooperación, apoyo y comunidad (en las actividades realizadas, se hizo especial hincapié en el trabajo en equipo y en fomentar un clima de cooperación y apoyo); (4) el rol de las relaciones personales (se fomentaron las relaciones positivas entre los iguales como medida para favorecer la motivación e implicación de los participantes); (5) la inclusión de sesiones específicamente motivacionales dentro de un programa más amplio y diverso de actividades (la inclusión del taller motivacional contribuyó directamente a incrementar la motivación hacia el trabajo académico).

Esta iniciativa constituyó el prelude para la sistematización de un programa de intervención motivacional más completo (véase A. J. Martin, 2008a). Dicho programa, que puede aplicarse de forma individual (trabajo uno-a-uno con el profesor, el *coach*, el tutor o el psicólogo escolar) o en pequeños grupos, se estructura en trece módulos (véase tabla 89). Los once primeros se corresponden, respectivamente, con las once dimensiones de primer orden incluidas en la Rueda de la motivación y el *engagement*. Cada uno de esos módulos comprende cuatro componentes, que siguen la estructura “Preparación-Creación-Reflexión-Clausura”. En la medida en que se centra en las variables motivacionales sobre las que hemos incidido a lo

largo de este trabajo, a nuestro modo de ver, merece la pena analizar detenidamente este programa.

En el componente “Preparación” de cada módulo se pretende: (a) definir el tópico que se está trabajando (por ejemplo, “autoeficacia”: *“autoeficacia es creer y confiar en tu capacidad para comprender o hacer bien una tarea académica, para afrontar los retos que se te presentan y para rendir lo máximo que puedas”*); (b) proponer objetivos generales en relación a la temática del módulo (siguiendo con el ejemplo anterior: *“aprender cómo reconocer tus talentos y a utilizarlos en tu beneficio”*); y (c) identificar las estrategias clave para desarrollar las tres actividades propuestas en el componente “Creación” (por ejemplo, para la autoeficacia, *“aprender cómo desafiar tus pensamientos negativos y cómo pensar más positivamente”*).

En el segundo componente, denominado “Creación”, se plantean tres actividades a completar por los estudiantes en las que se les pide: (a) que identifiquen y cuestionen sus pensamientos negativos, sustituyéndolos por otros adaptativos; (b) que establezcan vías para obtener un mayor éxito en las tareas académicas (por ejemplo, definir y comprender el problema); y (c) que expliciten sus fortalezas y talentos académicos (por ejemplo, *“suelo presentar mis tareas académicas con limpieza”*).

La “Reflexión”, por su parte, plantea que el estudiante procese e interiorice las ideas clave desarrolladas en el componente anterior. Por ejemplo, a través de la identificación de la actividad que consideran que les ha ayudado más, o de la estimación de su grado de confianza para poner en práctica lo aprendido.

Finalmente, el componente “Clausura” proporciona la oportunidad para que el estudiante y el profesor/tutor interactúen en relación al tópico objeto de trabajo, retomen los objetivos generales propuestos en el primero de los componentes y acuerden, ambos bajo firma, la fecha de finalización del módulo.

Los dos últimos módulos del programa pretenden, respectivamente, lograr la mejora y consolidación de los contenidos aprendidos previamente. Así, en el módulo 12 (“Mejora”), el estudiante debe identificar aquel o aquellos módulo/s que no se crea capaz de implementar con éxito. En este caso, la

secuencia instruccional que el autor plantea es la siguiente: (a) repasar todos los componentes de “Reflexión” de los módulos anteriores hasta identificar y escribir el/los nombre/s de aquello/s que peor valora; (b) revisar los objetivos generales planteados en el componente “Preparación”; (c) seleccionar dos de los objetivos que podrían serles más útiles y describir cómo aplicarlos a su vida académica de tres maneras distintas; (d) escribir la idea principal contenida en esos objetivos (respondiendo a cuestiones tales como “¿en qué crees que consisten?”); (e) el estudiante firma y pone fecha a la finalización del módulo; y (f) el profesor/tutor firma y pone fecha a la finalización del módulo por parte del estudiante.

Por el contrario, en el módulo final (“Fortaleza-Consolidación”), el estudiante debe identificar el/los módulo/s que confía llevar a la práctica, de acuerdo con la siguiente secuencia instruccional: (a) repasar todos los componentes de “Reflexión” de los módulos anteriores hasta identificar y escribir el nombre de aquel o aquellos que mejor valora; revisar los objetivos generales planteados en el componente “Preparación”; seleccionar dos de los objetivos que podrían serles más útiles a la hora de mantener esa alta valoración y escribir el modo de aplicar esto a su vida académica de tres formas diferentes; (d) exponer la idea principal contenida en esos objetivos (respondiendo a cuestiones tales como “¿en qué crees que consisten?”); (e) el estudiante firma y pone fecha a la finalización del módulo; y (f) el profesor/tutor firma y pone fecha a la finalización del módulo por parte del estudiante.

Tabla 89

Módulos de intervención y resumen de contenidos. Adaptado de "Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention", por A. J. Martin, 2008a, Contemporary Educational Psychology, 33(2), p. 264. Copyright 2006 por Elsevier.

Módulo del programa	Componentes del 1 al 4
<p>MÓDULO 1.</p> <p>AUTOEFICACIA</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Preparación:</i> Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo. 2. <i>Creación:</i> <ol style="list-style-type: none"> a. Desafiar pensamientos negativos. b. Identificar vías para conseguir un mayor éxito en las tareas académicas. c. Identificar las fortalezas y talentos académicos en uno mismo. 3. <i>Reflexión.</i> Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza

MÓDULO 2.

VALORACIÓN.

para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

- a. Asociar la escuela al mundo real.
- b. Asociar la escuela a la propia vida.
- c. Habilidades aprendidas en la escuela.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 3.

ORIENTACIÓN AL DOMINIO

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

- a. Conseguir lo mejor de uno mismo.
- b. Desarrollar un aprendizaje activo.
- c. Modificar las razones para estudiar.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 4.

PLANIFICACIÓN

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

- a. Planificar qué hacer y cómo
- b. Comprender qué se nos pide hacer.
- c. Monitorizar/evaluar el progreso.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 5.

GESTIÓN DE LA TAREA

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

- a. Trabajar bajo condiciones de estudio óptimas.
- b. Utilizar mejor el tiempo personal.
- c. Desarrollar un horario de estudio

semanal.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 6.
PERSISTENCIA

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

a. Descomponer el trabajo en partes más accesibles.

b. Identificar las claves de persistencia en momentos anteriores.

c. Comprender los motivos que llevaron a no persistir en situaciones anteriores.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 7.
ANSIEDAD

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

a. Técnicas de relajación.

b. Preparación para los exámenes.

c. Realización de exámenes.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlos, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 8.
CONTROL INCIERTO

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.

2. *Creación:*

a. Identificar las causas de los resultados académicos pasados.

b. Identificar cuáles de esos resultados estuvieron bajo el control personal.

c. Identificar vías para focalizarse más en esas causas controlables.

3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.

4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 9.
EVITACIÓN DEL FRACASO

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.
2. *Creación:*
 - a. Identificar los pensamientos y acciones que pueden desembocar en el miedo.
 - b. Considerar los errores como oportunidades para mejorar.
 - c. Abordar las razones “inútiles” para aprender.
3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.
4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 10.
SELF- HANDICAPPING

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.
2. *Creación:*
 - a. Identificar ejemplos de *self-handicapping*.
 - b. Identificar las razones por las que uno recurre al *self-handicapping*.
 - c. Identificar estrategias para hacer frente al *self-handicapping*.
3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.
4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 11.
DESIMPLICACIÓN

1. *Preparación:* Definir el constructo, los objetivos generales, y explicar la estructura del Módulo.
2. *Creación:*
 - a. Identificar la responsabilidad personal en los resultados académicos.
 - b. Identificar situaciones académicas pasadas en las que las cosas no fueron del todo mal.
 - c. Utilizar esta información para “vislumbrar” el futuro.
3. *Reflexión.* Identificar ideas importantes, cómo aplicarlas, y evaluar la auto-confianza para llevarlas a cabo.
4. *Clausura.* Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

MÓDULO 12.
MEJORA

1. Identificar los índices de confianza más bajos en el componente “Reflexión” a lo largo de los 11 módulos.

MODULO 13.

FORTALEZA-CONSOLIDACIÓN

2. Retomar el módulo peor valorado y repasar los puntos más importantes.
3. Identificar cómo esos puntos importantes pueden resultar beneficiosos.
4. Identificar vías para aplicar esos puntos importantes.
5. Cierre. Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.

1. Identificar los índices de confianza más altos en el componente “Reflexión” a lo largo de los 11 módulos.
 2. Retomar el módulo mejor valorado y repasar los puntos más importantes.
 3. Identificar cómo esos puntos importantes pueden resultar beneficiosos.
 4. Identificar vías para aplicar esos puntos importantes.
 5. Cierre. Retomar las estrategias importantes y acordar entre el estudiante y el padre/profesor la fecha de finalización del trabajo.
-

A lo largo de todo el marco teórico hemos incidido en ciertos factores del contexto académico, entre los que se encontrarían la amenaza evaluativa, la incerteza atribucional y los contextos educativos competitivos, que pueden alimentar la necesidad de algunos estudiantes de acogerse a mecanismos de autoprotección de la valía. En realidad, todos ellos presentan como denominador común la percepción de bajo control por parte del estudiante. El control, en este contexto, se refiere al grado en que los estudiantes creen que son capaces de evitar el fracaso y lograr el éxito: “(...) *los estudiantes que creen que tienen poco o ningún control sobre los resultados son cada vez más inseguros en cuanto a si pueden evitar el fracaso o lograr el éxito. Cuando los estudiantes tienen un bajo control percibido, son más propensos a participar en comportamientos contraproducentes, tales como el self-handicapping, o pueden rendirse por completo como sucede en la indefensión aprendida*” (A. J. Martin y Marsh, 2003, p. 35). En las próximas páginas trataremos de aportar algunas medidas para evitar que estos factores incrementen en el estudiante la sensación de bajo control sobre su aprendizaje y, con ello, lo aboquen a la adopción de estrategias autoprotectoras.

Tareas o entornos de aprendizaje nuevos o desconocidos, demandas cada vez más complejas o ambiguas por parte del profesorado, estándares de

logro que exceden la capacidad del educando... Son numerosos los factores que pueden propiciar que el estudiante acabe percibiendo el aula como un contexto evaluativo amenazante. Pero la amenaza evaluativa en ningún lugar es más evidente como en la medición del aprendizaje a través de exámenes, ejercicios, tareas, etc. (Thompson, 1994).

Algunos investigadores subrayan los efectos adversos que ejerce la amenaza evaluativa sobre los estudiantes eminentemente preocupados por proteger su valía personal. De acuerdo con Thompson y Parker (2007), convendría reducir dicha amenaza en los primeros momentos, o en los momentos críticos, de la secuencia instruccional, tanto en lo que concierne a evaluaciones formativas como sumativas: *“la atención prestada a la secuenciación de las tareas instruccionales se presume que tanto minimiza la incertidumbre en los procesos de aprendizaje como multiplica experiencias de éxito, incrementando así los sentimientos de control personal”* (Thompson, 1994, p. 270).

Con este propósito, Eronen (2001) señala la importancia de promover en la escuela contextos de aprendizaje en los cuales el fracaso se perciba no como una amenaza, sino como parte natural del proceso de aprendizaje. *“Las experiencias de fracaso constituyen un elemento aprovechable para el aprendizaje y la mejora, mientras que la evitación del fracaso, en cualquiera de sus formas, es un impedimento para el proceso de aprendizaje y, en última instancia, para el desarrollo psicológico y el bienestar”* (Elliot et al., 2006, p. 359). Clifford (1979, 1984) apunta en esta línea que, si se anima a los estudiantes a analizar las circunstancias y elementos de sus errores, se les disuade de que perciban el fracaso como un indicador de baja capacidad. Desde este planteamiento, los errores se percibirían como oportunidades para aprender y mejorar, y no como indicadores de fracaso personal (Linnenbrink, 2005). En este sentido, Covington y Teel (1996), Ames (1992b) y A. J. Martin et al. (2001b) señalan que los profesores deberían promover entre los estudiantes el deseo de aprender, más que el deseo de evitar el fracaso: *“cuando el miedo es el estímulo, hay pocos ganadores en el juego del aprendizaje. E incluso los ganadores pueden pagar un alto precio”* (Covington y Teel, 1996, p. 6).

Covington y Omelich (1984), por su parte, consideran que ofrecer a los estudiantes oportunidades adicionales para aprobar los exámenes o completar

las tareas no solo cambia el sentido del fracaso, sino que también fomenta el dominio del material que hay que aprender. Esta medida serviría, asimismo, para reducir la amenaza evaluativa, en tanto en cuanto los estudiantes tendrían la opción de redimirse en caso de bajo rendimiento, o cuando crean que han rendido por debajo de su nivel (Thompson, 1994; Thompson y Dinnel, 2003). En la misma línea, Rhodelwalt y Tragakis (2002) consideran que "*cuando los estudiantes tienen la oportunidad de volver a realizar los exámenes, por ejemplo, el bajo rendimiento es instructivo y motivacional, más que derrotista*" (p. 129). Esta estrategia puede ayudar especialmente a los estudiantes que son más lentos asimilando los contenidos del curso, si bien no entorpece a aquellos otros que tienen éxito con menos esfuerzo (Rhodelwalt y Tragakis, 2002). Por lo tanto, la repetición de las pruebas y trabajos inhibe claramente la tendencia a adoptar estrategias de *self-handicapping* (Rhodelwalt y Tragakis, 2002).

A. J. Martin (1998) encontró que algunos estudiantes que experimentaron un incremento en el uso de la estrategia de *self-handicapping* identificaban el fracaso que sufrieron el primer año de universidad como un golpe importante para su autoeficacia: "*(...) suspender las prácticas el primer año fue un gran golpe para Katrina. De hecho, sus prácticas fueron tan traumáticas que <básicamente estaba quemada en la tercera semana de prácticas y de hecho tuve que tomarme un día de descanso>. Estaba tan quemada que enfermé. No podía comer. No podía dormir. Me sobrepasó. Esto, junto con el hecho de que <no tenía una persona cualificada que me supervisara>, significó que <las prácticas fueran un desastre>*" (p. 290).

Asimismo, como nos proponen Mehrens y Lehman (1973), sería igualmente importante plantear los procesos evaluativos de forma segmentada en varios momentos temporales, pues ello reduciría el estrés asociado a la evaluación. En otras palabras, es preciso plantear una evaluación menos centrada en el producto y más en el proceso.

Otra forma de reducir la amenaza evaluativa consistiría en re-etiquetar las tareas, esto es concebirlas como actividades lúdicas y placenteras, y no como prácticas de evaluación amenazantes (Ferrari y Tice, 2000). Posibilitar la elección de tareas entre varias alternativas constituye otra poderosa herramienta metodológica a la que los docentes podemos recurrir con este

objetivo, en la medida en que promueve la percepción de autonomía en el estudiante así como la sensación de que el éxito está a su alcance (Ommundsen, 2004).

En contextos de logro, la amenaza evaluativa puede verse reducida si se informa explícitamente sobre los procedimientos que deben seguirse para completar las tareas satisfactoriamente y alcanzar los objetivos previstos (Thompson y Parker, 2007). Más concretamente, Eronen (2001) plantea la necesidad de proporcionar a los estudiantes ayuda y *feedback* individualizados cuando se encuentren, por ejemplo, estudiando para un examen o elaborando una redacción, en vez de limitarse a calificarles cuando hayan finalizado el trabajo.

Covington y Teel (1996) y Ames (1992b) recomiendan al profesorado trabajar en la siguiente dirección: (1) asegurar un acceso equitativo a las recompensas; (2) centrarse en la mejora individual, recompensando el aprendizaje y la curiosidad; (3) hacer evaluaciones privadas; (4) recompensar las múltiples capacidades; (4) ofrecer una gran diversidad de incentivos; (5) plantear tareas que promuevan la implicación; y (6) reforzar la idea de que los errores forman parte del proceso de aprendizaje.

Una meta terapéutica realizable podría ser, tal y como proponen Thompson (1994, 1996, 2004b) y Thompson y Dinnel (2003), animar a los estudiantes protectores de la autoestima a adoptar múltiples bases de valoración personal, para que se den cuenta de que ese resultado académico no es la condición *sine qua non* de su valía. Entre las ventajas que se derivan de hacer depender nuestra autoestima de diversas facetas ego-referidas, en vez de unas pocas o de una sola, Linville (1985, 1987) argumenta que el individuo se encontraría más protegido ante el riesgo de que una concatenación de acontecimientos vitales negativos le lleve a padecer depresión, ansiedad o frustración.

La eliminación del temor a la evaluación también se puede suprimir mediante la utilización de múltiples modos de aprendizaje y evaluación (Covington y Teel, 1996). De acuerdo con la noción de los siete tipos de inteligencia de Gardner (1993) (lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal), todos los estudiantes pueden tener puntos fuertes en áreas de competencia que

tradicionalmente no son evaluadas. El uso estratégico de tácticas de autoprotección parece menos necesario cuando se les brinda a los estudiantes la posibilidad de demostrar sus competencias a través de modos que les resulten más familiares o cómodos (Rhodelwalt y Tragakis, 2001).

La incertidumbre atribucional constituye otra de las variables explicativas de la utilización de estrategias de protección de la autovalía. Las personas que desconocen si sus resultados se deben a factores internos (esfuerzo, capacidad, utilización de las estrategias adecuadas, etc.) o, por el contrario, se deben a variables extrínsecas (suerte, grado de dificultad de la tarea) albergan serias dudas respecto a su competencia para lograr un determinado resultado deseado (Thompson, 2004a). *“Es posible que los estudiantes protectores de la autoestima simplemente no sean conscientes de las causas que les han llevado a lograr sus propios éxitos. En otras palabras, la razón principal de su tendencia a externalizar el éxito puede no solo ser una cuestión de atribuir incorrectamente la causa de sus resultados de logro sino de la inseguridad atribucional (Thompson, 1996, p. 43). El comentario de un estudiante identificado como autoprotector en el estudio de Thompson (1993a) refleja con acierto lo perdido que se puede encontrar un alumno que se considera incapaz de establecer la/s causa/s que están detrás de un determinado resultado: “(...) no sé lo que hago correctamente cuando lo hago bien, y no sé lo que hago mal cuando rindo mal. Todo es un misterio para mí” (Thompson, 1996, p. 44).*

Según Thompson (1994), la incertidumbre puede ser creada por factores de cambio tales como la transición de la escuela al instituto o del instituto a la universidad, el cambio de profesores, etc., pero también puede surgir de una declaración ambigua de expectativas y demandas, de una evaluación poco clara, así como de comentarios evaluativos por parte de los docentes. A. J. Martin (1998) vio reflejados varios de estos aspectos entre algunos estudiantes que exhibieron cambios al alza en el *self-handicapping*: *“(...) ellos [refiriéndose a los profesores] no te dicen mucho. Te dan el papel y te dicen que depende de ti buscar lo que hay que hacer...estás confundida. No sabes qué hacer...” (p. 290).*

Los estudiantes que, de acuerdo con sus estimaciones de baja capacidad, así como debido a evaluaciones poco certeras sobre las mismas,

tienden a proteger su autovalía, son particularmente vulnerables a los efectos potencialmente desestabilizadores de estos factores (Thompson, 1994). Además, este tipo de evaluaciones inconsistentes, sumadas a otros factores como el hecho de prestar más atención y reforzar más positivamente a unos estudiantes que a otros, o fomentar la competitividad entre ellos, alimentan la inestabilidad de su autoconcepto y, con ello, la incertidumbre respecto a su capacidad como estudiantes (Beckman, 1970; Felsenthal, 1970; Kernis et al., 1993; Kernis y Waschull, 1995).

Para contrarrestar dichos efectos, Thompson (1994) propone que los profesores: (a) se apoyen en los principios que rigen la planificación y la secuenciación de los procesos instruccionales (estos incluyen las evaluaciones de exámenes, tareas y proyectos acompañadas de asesoramiento); (b) sean conscientes de que los estudiantes con autoevaluaciones bajas e inciertas resultan más desfavorecidos mediante la creación de incertidumbre en los aspectos anteriormente señalados; (c) sean capaces de reconocer qué síntomas de evitación del fracaso (retirada del esfuerzo, prevaricación, etc.) se presentan al servicio de la autoprotección cuando los requisitos académicos crean incertidumbre y amenaza evaluativa.

Cuando los criterios de evaluación son vagos e imprecisos, los estudiantes pueden tener dificultades para asumir o comprender las causas de sus éxitos o fracasos (Thompson, 2004b). A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., (2003) descubrieron que los estudiantes *self-handicappers* percibían poco o ningún control sobre sus resultados académicos. De acuerdo con estos autores, esto puede ser realmente peligroso desde el punto de vista motivacional, ya que podría degenerar en alguna forma de indefensión aprendida. Por tanto, es prioritario que los educadores ayuden a sus alumnos a desarrollar una mayor sensación de control. Así pues, otra estrategia pertinente para reducir la incertidumbre y potenciar la percepción de control de los estudiantes es consensuar con los mismos parámetros tales como objetivos de la asignatura, actividades o proyectos a desenvolver, criterios de evaluación y fechas de entrega de los trabajos asignados (McInerney, 2000). De esta manera, al aclarar, por ejemplo, los criterios de evaluación, se reduce la incertidumbre sobre los factores responsables del éxito y del fracaso, así como el riesgo que podría entrañar para el estudiante el hecho de atribuir un resultado a la baja capacidad (Thompson y Parker, 2007).

Las guías docentes constituyen una valiosa herramienta en poder del profesorado para llevar a cabo este cometido. En la medida en que en estos documentos se expliciten y aclaren convenientemente datos que identifiquen al profesor (e.g., dirección de correo electrónico, número de despacho, horario de tutorías presenciales, etc.), se describan los objetivos, competencias y contenidos de la materia, se concreten plazos de entrega de trabajos, informes y material didáctico, se informe acerca de la distribución de la carga de trabajo, los criterios de evaluación, la metodología docente, los recursos y fuentes documentales, etc., estaremos contribuyendo significativamente a incrementar la percepción de control de nuestros estudiantes.

Los estudiantes que protegen su autovalía no atribuyen sus fracasos a su incapacidad, no obstante externalizan las causas de sus éxitos, negándose a asumir la autoría de los mismos cuando en realidad los han logrado a través de su propio esfuerzo (Thompson, 1994). En particular, tienden a ver sus éxitos como un hecho aislado e irrepetible, determinado por factores incontrolables (Thompson, 1993a; Thompson y Barber, 1993). Y, a largo plazo, la externalización de la responsabilidad de los hechos, aun con motivos autoprotectores, conduce a la pasividad y a la indefensión (Covington, 1984a; 1992; Thompson, 1994, 1996).

En este sentido, cuando existe incertidumbre atribucional se antoja fundamental la tarea de realizar un reentrenamiento en atribuciones causales encaminado a reparar la tendencia a rechazar o minimizar la responsabilidad personal del éxito (Thompson, 2004b).

Abramson et al. (1978) consideran que los principios de la terapia reatribucional podrían ser útiles para fomentar en las personas la realización de atribuciones externas e inestables al fracaso e internas y estables al éxito. En relación a las atribuciones internas, Thompson (2004a, 2004b; véase también Thompson y Dinnel, 2007) subraya que se debe alentar a los estudiantes a que perciban la capacidad como un atributo modificable y mejorable, mediante la utilización de estrategias, habilidades y procedimientos susceptibles de análisis en cada momento. El autor considera que esta medida sería beneficiosa por un doble motivo. En primer lugar, se incrementa la probabilidad de que el estudiante asocie el fracaso a un déficit específico en un área concreta o al empleo de una estrategia inapropiada en un momento

puntual, y no a su baja capacidad (con las consiguientes implicaciones negativas que ello supondría para su autoconcepto global). Y, en segundo lugar, la concepción de la capacidad como un ente modificable incrementaría el potencial educativo del fracaso, al percibirse como algo puntual de lo que se puede aprender. De este modo, el estudiante podría dejar de percibir el error como una amenaza y centrarse así en conseguir *“el máximo nivel de rendimiento y aprendizaje, y no en los niveles mínimos de competencia”* (Clifford, 1984, p. 116).

A este respecto, Thompson (1994) considera que si los estudiantes que protegen su valía no internalizan el fracaso de una manera en consonancia con los estudiantes con alta autoestima, entonces, los programas de entrenamiento atribucional no tendrán sentido. Por lo tanto, las estrategias de reestructuración atribucional podrían ser más eficaces si se centrasen en animar a los estudiantes a aceptar sus éxitos en lugar de centrarse en enseñar a los estudiantes a sustituir las atribuciones de incapacidad después de un fracaso por atribuciones a la falta de esfuerzo. Sin desdecirse de tal aserto, este autor cree oportuno diseñar programas de reaprendizaje atribucional que sigan tanto al éxito como al fracaso: *“(...) mientras que los estudiantes que evitan el fracaso se beneficiarán de los programas que fomentan la internalización del éxito, los estudiantes que aceptan el fracaso se beneficiarán de un enfoque que se centre en la sustitución de atribuciones de incapacidad que siguen al fracaso, a favor de las atribuciones a la falta de esfuerzo”* (Thompson, 1994, p. 271).

Por esta vía, se trata de intentar disuadir a los estudiantes de que establezcan relaciones esfuerzo-capacidad (i.e., alto esfuerzo como sinónimo de baja capacidad) y capacidad-autovalía para, en su lugar, optar por una asociación esfuerzo-autovalía. Como plantea Covington (1993), el análisis respecto al esfuerzo invertido proporciona un criterio diagnóstico que puede servir para mejorar el rendimiento futuro. Eso sí, la consecución de este objetivo pasa inexorablemente por hacer ver a los estudiantes que el nivel de esfuerzo invertido no refleja necesariamente su capacidad (A. J. Martin, 1998).

Además de la relevancia que adquieren este tipo de programas, no se puede subestimar el papel que juega el educador a la hora de influir en el pensamiento atribucional de sus estudiantes: *“(...) el feedback evaluativo de*

los profesores tiene un potencial inequívoco para influir sobre el pensamiento atribucional de los alumnos” (Thompson, 1994, p. 267). En este sentido, los formadores deben ser conscientes de los tipos de *feedback* evaluativo que son propicios para fomentar un pensamiento atribucional productivo entre los estudiantes (Thompson, 1994).

En un estudio en el que se trató de analizar el contenido de la intervención del profesor en clase, Blumenfeld, Hamilton, Bossert, Wessels y Meece (1983) encontraron que las declaraciones de *feedback* atribucional ocurren con poca frecuencia y son -por naturaleza- reactivas, negativas y procedimentales. De hecho, en una revisión sobre el uso del elogio verbal en el profesorado, Brophy (1981) halló que este colectivo pocas veces recurre a alabanzas y, además, estas no suelen funcionar como refuerzo, en tanto que carecen de especificidad, sinceridad, variedad y credibilidad. Por su parte, Blickle (1991) mantiene que, bajo ciertas condiciones (como por ejemplo, cuando los maestros responden diferencialmente a estudiantes con rendimientos idénticos), estos perciben el elogio como una evaluación negativa de sus capacidades. Del mismo modo, la tendencia a elogiar las respuestas incorrectas ha sido señalada por varios investigadores (Anderson, Everton y Brophy, 1979; Bellack, Kliebard, Hyman y Smith, 1966). Skipper y Douglas (2012) advierten que acciones tales como halagar sistemática e indiscriminadamente el esfuerzo del aprendiz cada vez que yerra promovería respuestas desadaptativas. A su vez, existen evidencias de que la alabanza inmerecida (aunque bienintencionada) se otorga a los estudiantes con bajo rendimiento (Brookover et al., 1978; Weinstein, 1976). También se ha demostrado que los profesores que sostienen bajas expectativas de aprendizaje sobre sus alumnos les ofrecen elogios de forma no contingente (Brookover et al., 1978). Todas estas formas de retroalimentación no hacen sino contribuir a crear confusión e incertidumbre en el estudiante, disminuyendo sus percepciones de competencia.

Siguiendo a Thompson (1996), una estrategia importante para reducir dicha incertidumbre en la vida académica de los estudiantes y, por ende, para incrementar su control percibido, es la administración de recompensas que son directamente proporcionales con lo que hacen. Debe eliminarse, por tanto, toda contingencia de recompensa inconsecuente que pueda crear confusión e incertidumbre en la mente de los estudiantes en cuanto a lo que hicieron para

recibir esa recompensa y cómo deberían actuar la próxima vez (Thompson, 1994).

En esta línea, O'Leary y O'Leary (1977) señalaron que la alabanza, para ser efectiva como reforzador, debería ser dada contingentemente con la ejecución de la conducta que va a ser reforzada, ser específica sobre los aspectos de la conducta que están siendo reforzados y ser interpretada por los estudiantes como sincera y creíble.

Ahora bien, no todos los *feedback* contingentes a la conducta del estudiante son deseables. Por ejemplo, Berglas (1990) diferencia entre componentes de alabanza evaluativos y componentes de alabanza directivos. Los primeros son reactivos, siendo dados de forma contingente sobre la base del rendimiento exitoso pasado. Informan a la persona sobre sus habilidades o su rendimiento en comparación con otros individuos, sin esperar ninguna implicación por parte de aquella. Los segundos, en cambio, presionan al individuo para que vuelva a repetir en el futuro los éxitos pasados. Así: *“mientras que el componente evaluativo de alabanza informa a la persona <lo hiciste bien>, el componente directivo transmite el mensaje <deberías hacerlo de nuevo bien>* (Berglas, 1990, p. 157). De acuerdo con Thompson (1994), algunos *feedback* bienintencionados por parte de los profesores del tipo: *“tú eres un estudiante de A [sobresaliente]”* o *“eres invencible”* (p. 268) pueden presionar a los estudiantes para que vuelvan a rendir bien una vez más.

La distinción entre premios informacionales y de control se deriva de la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) de Deci (Deci, 1975; Deci, Cascio y Krusell, 1975). De acuerdo con este autor, los premios tienen dos componentes: un componente de control, que anima a atribuir las causas del rendimiento a factores externos, lo que mina el sentido de la autodeterminación del individuo; y un componente informacional, que lleva a perpetuar necesidades de competencia y control. Así, mientras que la alabanza informativa da información únicamente sobre el rendimiento, la alabanza de control implica declaraciones condicionales o comentarios directivos. Por ejemplo: *“si haces otro examen como ese te concederán la Matrícula de Honor”*.

En la metodología tradicional, los profesores tienden a elogiar los resultados exitosos y a ensalzar la inteligencia de los estudiantes cuando los logran, transmitiendo a estos el mensaje de que su propio valor depende en

exclusiva de su rendimiento, independientemente de la mejora, el trabajo duro y la comprensión que puedan demostrar. Este tipo de *feedback* puede resultar especialmente amenazante para aquellos estudiantes inseguros respecto a su capacidad para rendir bien (Rhodewalt y Tragakis, 2002).

En aras de prevenir el potencial amenazante del *feedback*, los docentes deberíamos modificar la base de los elogios que les profesamos a nuestros alumnos. Si en vez de alabar la capacidad nos focalizamos sobre el esfuerzo, es muy probable que el estudiante consiga centrarse en su propio proceso de aprendizaje e ignorar, o minusvalorar, la comparación respecto a si está o no a la altura de los estándares de sus compañeros: *“(...) aunque los resultados en el aula pueden seguir siendo importantes indicadores de la comprensión y progreso del estudiante, los profesores pueden esforzarse por separar al estudiante de las calificaciones y resultados que reciben. Por ejemplo, los profesores pueden reconocer y apreciar la participación de cada estudiante en las actividades de clase a pesar de las calificaciones dadas (...) Con el paso del tiempo, los estudiantes (...) tendrán más confianza respecto a que el apoyo que ellos reciben tiene su base en su valía como persona, más que en la prueba de un alto rendimiento* (Rhodewalt y Tragakis, 2002, p. 126).

En esta línea, Thompson (2004b) considera de suma importancia que padres y profesores reafirmen positivamente los logros de los estudiantes, proporcionándoles un *feedback* claro, específico, detallado y consistente en todas y cada una de las situaciones educativas. Un *feedback* de estas características contribuiría a la construcción de autoconceptos positivos y estables, así como a un incremento en la percepción de control del estudiante (Craven et al., 1991; Hattie, 1992; R. P. Perry y Tunna, 1988; Thompson, 1994, 2004b).

Good y Brophy (1987), por su parte, plantean una serie de guías (véase tabla 90) para usar la alabanza efectivamente. Como estas pautas dejan patente, la alabanza efectiva es contingente a las realizaciones exitosas, y su función es fomentar la competencia percibida del estudiante y su motivación hacia el aprendizaje.

Tabla 90

Guía para usar la alabanza eficazmente (Good y Brophy, 1987). Adaptado de "Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.)", por P. R. Pintrich y D. H. Schunk, 2006, Pearson Prentice Hall, p. 316. Copyright 2002 por Pearson Prentice Hall.

- Hacer la alabanza simple y directa, proporcionarla con una voz natural y evitar el teatro.
- Usar frases directas, declarativas, más que exclamaciones y preguntas retóricas.
- Especificar la acción que está siendo alabada y reconocer el esfuerzo, cuidado y persistencia dignos de señalar. Llamar la atención sobre el progreso y desarrollo de habilidades.
- Usar una variedad de frases para alabar a los estudiantes.
- Respalda la alabanza verbal con una comunicación no verbal de aprobación.
- Evitar enunciados ambiguos.
- Alabar a los estudiantes privadamente para evitar el azoramiento público.

Asimismo, y apoyándose en los principios del reentrenamiento atribucional anteriormente aludido, Thompson y Dinnel (2003) sugieren que el profesorado debe ayudar a sus estudiantes a anticipar las atribuciones que realizan “antes de” (p. 105) afrontar una tarea evaluativa, particularmente aquellas que son desadaptativas, y a sustituirlas por otras productivas (i.e., acciones o iniciativas concretas llevadas a cabo por el aprendiz). De esta manera, se estaría disminuyendo la probabilidad de aparición de atribuciones inadecuadas, así como la incerteza atribucional ante situaciones potencialmente amenazantes. En caso de éxito, las atribuciones más funcionales serían aquellas referidas a una adecuada utilización del esfuerzo, así como al hecho de poseer las estrategias precisas para resolver un determinado problema (siguiendo los pasos requeridos, teniendo una clara comprensión de las demandas de la tarea, etc.). Por ejemplo, si un estudiante atribuye el éxito en la resolución de problemas matemáticos a factores como la “chiripa” o “el tener la mente lúcida hoy” (Thompson, 2004a, p. 20), tendrá poca confianza en obtener éxitos en situaciones futuras, dada la incertidumbre en relación a las causas que originaron su buen desempeño actual.

Por el contrario, si a ese mismo estudiante se le enseña a atribuir su éxito en una tarea a “la habilidad para aplicar los pasos oportunos y en el orden correcto” (Thompson, 2004a, p. 20), estaremos fomentando el control

personal sobre sus resultados y, por ende, su seguridad respecto a qué ha motivado su éxito y qué debe hacer para mantenerlo (Thompson, 2004b). Este tipo de atribuciones, en definitiva, fomentan la percepción de control, las creencias de autoeficacia, la motivación intrínseca, la satisfacción con el logro, la adopción de orientaciones de aprendizaje más adaptativas, así como una mejora en el rendimiento (Andrews y Debus, 1978; Cleary y Zimmerman, 2001; Craven et al., 1991; Dweck, 1975; R. P. Perry y Magnusson, 1989; R. P. Perry y Penner, 1990; Schunk, 1981; Van Overwalle y de Metsenaere, 1990; Van Overwalle, Segebarth y Goldchstein, 1989).

Una estrategia para incrementar la percepción de control de los estudiantes es incidir en que se centren en las causas del éxito y del fracaso que están bajo su control (Weiner, 1985, 1994). Los factores causales principales dentro del control de los estudiantes son el esfuerzo (cuánto trabajo hacen) y la estrategia (cómo hacen ese trabajo). Los estudiantes desarrollan una sensación de control cuando se centran en la conexión esfuerzo-estrategia-resultados (A. J. Martin y Marsh, 2003). Del mismo modo, es responsabilidad de los docentes animar a sus estudiantes a que indaguen las causas de sus resultados cuando estas sean inciertas, desconocidas o permanezcan ocultas de acuerdo con la información disponible (Thompson, 2004b).

En lo que concierne a las experiencias de fracaso, trabajos como el de A. J. Martin (1998) han evidenciado que su atribución a la falta de capacidad (factor relativamente incontrolable) contribuye tanto a la adopción de estrategias de *self-handicapping* como al desarrollo de expectativas defensivas. En consecuencia, si al estudiante se le enseña a asociarlas a la utilización de estrategias inadecuadas, comprendería que los fracasos vienen motivados por factores internos, inestables y controlables. De esta manera, estaría en disposición de comprender dónde y por qué ha cometido errores y qué estrategia debe utilizar en una futura ocasión para abordar la tarea de manera más apropiada (Thompson y Parker, 2007). Clifford (1984, 1986a, 1986b) señala los beneficios de promover atribuciones a la estrategia en lugar de a la capacidad. Las estrategias son menos estables que la capacidad, pero más que el esfuerzo. En consecuencia, las primeras serían más fáciles de modificar que las segundas.

Por otro lado, Thompson y Dinnel (2003) enfatizan la importancia de que el profesorado enseñe a los estudiantes a manejar las implicaciones atribucionales del fracaso planteando tareas de aprendizaje que requieran la implementación de un pequeño conjunto de procedimientos necesarios para la consecución de un resultado exitoso. Este tipo de tareas ayudaría a los estudiantes a anticipar las causas de un posible resultado insatisfactorio.

Además de la amenaza evaluativa y la incerteza atribucional, algunos trabajos (véase, por ejemplo, Covington y Omelich, 1988; A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b) sugieren que la propensión al *self-handicapping*, así como al desarrollo de expectativas defensivas, es elevada cuando los estudiantes ven amenazada su autovalía en contextos competitivos de aprendizaje: “(...) *Martin Covington, un investigador a la vanguardia en el examen de formas de eliminar el fracaso escolar y la falta de motivación, hace hincapié en que muchas aulas y cursos de la universidad implican lo que él y sus colegas denominan <juego de capacidad> basado en la comparación del rendimiento de los estudiantes en el aula. Los instructores que operan dentro de este marco premian y evalúan a los estudiantes basándose en sus logros en relación con los demás (...) Desafortunadamente muchos estudiantes con este tipo de sistema de incentivo carecen de un claro sentido de sus propias capacidades y habilidades en sus actividades académicas en un sentido no relativo. Las notas y las evaluaciones no se asignan [de acuerdo] con el rendimiento individual y la mejora de un estudiante en el esquema de rendimiento de la clase general. Para los estudiantes que tienen malos resultados y que han experimentado una consecuente inseguridad sobre su capacidad para rendir bien, este marco evaluativo puede ser especialmente amenazante. Estos estudiantes nunca pueden estar seguros de su capacidad real, y pueden retirar el esfuerzo, procrastinar y participar en otras estrategias self-handicapping para preservar un sentido poco convincente de competencia. Un ejemplo sencillo de esto es un curso universitario en el que las calificaciones son asignadas <por curva>. Los estudiantes que rinden bien en esta clase pueden recibir las notas promedio, independientemente de su progresión o progreso, porque los demás estudiantes también están progresando al mismo ritmo. Esta falta de conexión clara entre las capacidades y las calificaciones puede desencadenar respuestas autoprotectoras” (Rhodewalt y Tragakis, 2002, p. 123).*

Una de las mayores preocupaciones del profesorado estriba, precisamente, en que, conforme los estudiantes superan etapas educativas, decrece ostensiblemente su interés por aprender. *“En la primera infancia, los niños tienden a considerar la capacidad como fluida y maleable, a menudo reflejada por la cantidad de esfuerzo exhibido por un estudiante (...) debido a este punto de vista más maleable de la capacidad y la incapacidad de comprender completamente los matices atribucionales del self-handicapping, el comportamiento estratégico del self-handicapping no suele ocurrir en la primera infancia (...) sin embargo, en la infancia tardía y en la adolescencia temprana, a través de años de socialización académica y feedback, los estudiantes comienzan a ver la capacidad más como una cualidad fija. Como resultado de esta visión estática de la capacidad, los estudiantes jóvenes desarrollan una relación recíproca entre capacidad y esfuerzo. Es decir, los estudiantes comienzan a ver que para un determinado resultado, el esfuerzo y la capacidad están relacionados entre sí, con un aumento en el esfuerzo indicativo de menor capacidad y viceversa (...) los estudiantes que desean proteger un sentido dudoso pero fijo de la capacidad pueden tender a retirar el esfuerzo o a involucrarse en otros comportamientos self-handicapping (Rhodewalt y Tragakis, 2002, pp. 127-128).*

En general, se asume que cuando mengua la motivación por perfeccionarse como estudiantes se incrementa paralelamente la preocupación por la evaluación, por la comparación social, así como por la competición (Midgley, Anderman y Hicks, 1995). Sin embargo, debemos reparar en que este profundo énfasis en la competición se encuentra, en buena medida, extrínsecamente fomentado, pues desde bien pequeños se nos transmite el mensaje de que el éxito radica en ser mejor y más competente que los demás. Pensemos, sin ir más lejos, en nuestras famosas -y temidas- pruebas de Selectividad para acceder a la etapa universitaria. Solo aquellos con mejores calificaciones en esas pruebas, no necesariamente los más capaces, podrán estudiar una titulación superior, la cual, a su vez, aunque no sin antes afrontar nuevos procesos selectivos, abrirá las puertas a las profesiones de mayor prestigio social y usualmente mejor remuneradas.

Cuando alentamos a nuestros estudiantes a que compitan entre sí, les estamos transmitiendo el mensaje de que el éxito radica en ser mejor y más competente que los demás. *“Las prácticas normativas de calificación exacerban*

las presiones del rendimiento que derivan de la ecuación percibida entre la capacidad y el valor personal, permitiendo a pocos lograr las notas más altas. Como las altas calificaciones solo pueden ser conseguidas por una minoría de los estudiantes, las notas altas se valoran por su escasez, y se presentan como indicadores preparados de alta capacidad” (Thompson, 1996, p. 45). Esa elevada presión por ser el número uno favorecería que algunos estudiantes, dubitativos respecto a su capacidad para lograr ese objetivo, reorientasen sus prioridades hacia la protección de la valía personal.

Por el contrario, si la evaluación se basa en el logro de estándares absolutos o intrapersonales en lugar de normativos o interpersonales, estaremos favoreciendo que nuestros aprendices se enfoquen hacia el éxito y no hacia la evitación del fracaso (Covington y Roberts, 1994). De acuerdo con Rhodewalt y Tragakis (2002), este marco de evaluación alternativo fomenta la igualdad de acceso a las recompensas, ya que cualquier estudiante puede alcanzar la calificación que desea, siempre y cuando se esfuerce por cumplir los criterios establecidos de antemano por el profesor: “(...) *La protección de la imagen de competencia de uno ante los ojos de los demás será eclipsada en cierta medida por el deseo de centrarse en el propio esfuerzo y en el rendimiento, lograr criterios que están personalmente establecidos*” (p. 124).

En efecto, la adopción de orientaciones de logro que fomenten el rendimiento no hace sino contribuir al *self-handicapping* y al desarrollo de expectativas defensivas (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b). En la medida en que este tipo de patrones de logro asocian el rendimiento a la capacidad, aquellos estudiantes ego-orientados podrían decantarse por proteger su autovalía como estrategia prioritaria cuando, al compararse con los demás, su competencia se viese amenazada (Covington y Omelich, 1984). En concordancia con este planteamiento, son numerosos los trabajos (e.g., Federoff y Harvey, 1976; Shepperd y Arkin, 1989; Vallacher y Solodky, 1979) que enfatizan la enorme necesidad de autoprotección que evidencian las personas altamente preocupadas por la forma en que les ven y evalúan los demás.

En este sentido, Midgley y Urdan (2001) encontraron que la mera percepción, por parte del estudiante, de un clima de aula que promueva el rendimiento predispone por sí sola al *self-handicapping*, independientemente

de las razones o los motivos adoptados por el aprendiz a título individual: *“el mensaje para los profesores es evidente. A pesar de las metas personales de los estudiantes, lo que hacen los profesores en clase marca la diferencia. Cuando los profesores bienintencionados muestran el trabajo de los estudiantes que llegan más alto como ejemplo, señala a los estudiantes cómo es su rendimiento en comparación con los demás, y anima a los estudiantes a competir entre ellos académicamente, están proporcionando un ambiente de aprendizaje en el que mantener la autoestima es difícil para algunos estudiantes, y la lucha por evitar parecer estúpido puede llegar a ser fundamental”* (p. 72). A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al., (2003), de hecho, observaron que los estudiantes *self-handicappers* y pesimistas defensivos de su estudio tendían a percibir mucha competitividad en el entorno académico, lo que les provocaba la necesidad de sobresalir por encima de los demás.

Por tanto, los profesores podemos reducir la incidencia del *self-handicapping* en el aula promoviendo entornos orientados al dominio. De acuerdo con Skinner (1995), en este tipo de ambientes es más probable que el estudiante perciba el control sobre su proceso de aprendizaje. *“(…) los estudiantes centrados en el aprendizaje no se encuentran tan amenazados por el fracaso, porque este alude más a su esfuerzo y estrategia que a su capacidad”* (Martin y Marsh, 2003, p. 35).

Existen pruebas de que el control, en oposición a la recompensa informacional, es probable que participe tanto en la génesis como en el mantenimiento de las conductas protectoras de la autovaloración (Thompson, 1994). Como apunta Covington (1992), *“los intentos por incrementar la implicación de los estudiantes pueden resultar contraproducentes, y el esfuerzo podría preservar una alta amenaza en la medida en que este es percibido como una mercancía que puede ser activada, dirigida y manipulada mediante incentivos competitivos”* (p. 103). Por ejemplo, Urdan et al. (1998) sostienen que cuando en el aula se fomentan metas de rendimiento se está haciendo hincapié en las diferencias de capacidad, y ello favorecería la activación de mecanismos protectores, tales como el *self-handicapping*, que socavan el esfuerzo y el logro.

Covington y Beery (1976) recomiendan instaurar en las aulas estructuras de aprendizaje cooperativo como un medio de eliminar el ardor

competitivo de las situaciones de logro individualistas y no referenciadas: “(...) *las estructuras de aprendizaje no competitivas, mediante el aumento del número de premios abiertos a los estudiantes, promueve la búsqueda del éxito en lugar de alentar la evasión del fracaso. En esto radica la ventaja para los estudiantes con autovaloración. Si bien las condiciones referenciadas en la norma hacen hincapié en el éxito a expensas de otros estudiantes, las situaciones de aprendizaje orientadas a la tarea hacen hincapié, en cambio, en el rendimiento de uno a lo largo del tiempo, por lo que la automejora se convierte en la meta dominante*” (Thompson, 1994, p.269).

Con el objetivo de promover aprendizajes menos competitivos, Covington (1989, 1993) aboga por actividades de aprendizaje que fomenten la ayuda a los demás, la creatividad y la satisfacción de la curiosidad. Bajo esta premisa, Rhodelwalt y Tragakis (2001) consideran que si los docentes modificasen la estructura de las actividades de la clase podrían ayudar a suprimir la tendencia de recurrir al *self-handicapping* en los estudiantes inseguros o con un rendimiento académico bajo. En concreto, estos autores creen que la instauración del aprendizaje colaborativo en el aula podría eliminar las motivaciones autopresentacionales de los *self-handicappers*.

Johnson, Manyama, Johnson, Nelson y Skan (1981) señalan que los grupos de aprendizaje pueden constituir un medio eficaz para alentar a los estudiantes a participar y a comprometerse conjuntamente, en vez de competir entre ellos por alcanzar el éxito. El aprendizaje colaborativo y cooperativo promueve el intercambio de ideas y la interacción e interdependencia entre compañeros (Sharan, 1980). De hecho, el rendimiento de cada estudiante, a la larga, tiene un impacto sobre todos los miembros de su grupo (Rhodewalt y Tragakis, 2001).

S. Aronson y Patnoe (1997) defienden que métodos de enseñanza tales como la clase cooperativa (*jigsaw classroom*) fomentan la corresponsabilidad grupal. Según Rhodewalt y Tragakis (2001), en este contexto particular las estrategias de *self-handicapping* podrían ser socialmente censuradas, dado que la responsabilidad compartida debería promover el compromiso mutuo. De acuerdo con Thompson (1994), hay motivos para suponer que las estructuras de aprendizaje cooperativo pueden facilitar el aprendizaje de los estudiantes que tienden a proteger su autoestima, al reducir las posibilidades

de evitación del fracaso asociadas con situaciones de logro competitivas e individualistas, donde la responsabilidad del rendimiento exitoso y las consecuencias negativas del fracaso recaen íntegramente en el individuo. A. J. Martin (1998), no obstante, alerta de que los aprendizajes cooperativos resultan adaptativos siempre y cuando todos y cada uno de los estudiantes contribuyan equitativamente al trabajo grupal. De lo contrario, algunos aprendices podrían llegar a experimentar sentimientos de indefensión personal y frustrarse al trabajar de esa manera.

Además, a tenor de las conclusiones extraídas por Qin, Johnson y Johnson (1995) a partir de los resultados de un meta-análisis, parece que el aprendizaje cooperativo es más adaptativo en términos de rendimiento y productividad (véase también Moriarty, Douglas, Punch y Hattie, 1995). Los aprendizajes cooperativos también parecen propicios para reducir las preocupaciones del estudiante en relación a su estatus de capacidad (Thompson y Dinnel, 2003), así como su autoconciencia pública (A. J. Martin, 1998). Por ejemplo, en lo tocante al *self-handicapping*, R. L. Higgins y Berglas (1990) argumentan que *"uno de los objetivos fundamentales [de la intervención] con los self-handicappers es ayudarles a adquirir un sentido de sí mismos independiente de la influencia social y capacitarles para lograr niveles aceptables de rendimiento basados en estándares internos"* (p. 227).

Ahora bien, tal y como nos plantean Covington y Roberts (1994), *"si no existen perdedores claros en el juego del aprendizaje, ¿será un juego que merezca la pena?"* (p. 179). El propio Covington (Covington, 1989, 1992, 1993; Covington y Berry, 1976) ofrece una posible vía para solventar esta cuestión: los estándares de rendimiento del estudiante deben aumentar a la par que sus aspiraciones, de tal manera que los estudiantes se vean recompensados en la medida en que logren incrementar su competencia, no en función de su capacidad para ser competitivos. Bajo este criterio, siempre existiría un desafío a superar accesible a todos los alumnos. En otras palabras, debemos animar a nuestros estudiantes a que vean su aprendizaje en términos de *"mejora personal"* (A. J. Martin, 1998, p. 326). Ello entronca con el principio de desafío óptimo, presente en la mayoría de las teorías motivacionales (véase Bandura, 1986; Berlyne, 1960; Csikszentmihalyi, 1975; Deci y Ryan, 1985; White, 1959). Alude a la necesidad de proporcionar tareas difíciles y

desafiantes, pero que no estén fuera del rango de competencia del individuo (c.f., ZDP de Vygotsky).

Una opción más que recomendable, y que iría en la línea de este planteamiento, sería la de promover en nuestras aulas climas motivacionales que promuevan el dominio (i.e., focalización en estándares autorreferidos de rendimiento), fomentando la autonomía de los estudiantes, así como la adopción de criterios de evaluación intraindividuales (Ames, 1992b; Urdan y Midgley, 2003). Coudevylle et al. (2009) abogan por suscitar entre los estudiantes este tipo de climas (por ejemplo, a través del entrenamiento en habilidades mentales como, por ejemplo, el establecimiento de metas, la elaboración de imágenes mentales, etc.), con el fin de disminuir la probabilidad de recurrir al *self-handicapping* conductual. En efecto, si fomentamos entre nuestros estudiantes la orientación al dominio, con toda probabilidad mejorará su persistencia, experimentarán una mayor satisfacción con los resultados obtenidos y disminuirán la protección de su autovalía (Thompson y Perry, 2005), en la medida en que este patrón de metas promueve la asociación esfuerzo-rendimiento (A. J. Martin et al., 2000).

Y a la inversa, la consideración de la capacidad como entidad modificable por vía del esfuerzo favorecería, asimismo, la adopción de metas de dominio entre los estudiantes (Blackwell, Trzesniewski y Dweck, 2007; Dweck y Leggett, 1988) y, con ello, se reduciría probablemente la utilización de estrategias de *self-handicapping* (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011).

Además, algunos trabajos (Stipek, Givvin, Salmon y MacGyvers, 1998; Turner et al., 2002; Urdan, Kneisel y Mason, 1999) sugieren que cuando el profesorado enfatiza el valor del aprendizaje y la comprensión de la información, los estudiantes perciben una mayor orientación a metas de dominio en el aula, la cual correlaciona negativamente con el *self-handicapping* (Schwinger y Steinsmeier-Pelster, 2011) y con las expectativas defensivas (A. J. Martin, 1998; A. J. Martin et al., 2001b).

En este sentido, A. J. Martin (2001, 2002) considera que cuando los estudiantes que buscan proteger su valía personal ven la importancia y la utilidad de las tareas muestran un mayor compromiso y se encuentran en una posición más fuerte para el logro: (...) *la medida en que el curso era relevante para sus carreras y la capacidad para funcionar en el lugar de trabajo también*

marcaba el segundo año de los estudiantes que experimentaron una disminución en sus expectativas defensivas respecto del primer año. Por ejemplo, Joan ha encontrado que, como está más involucrada en las asignaturas que son directamente relevantes para su carrera como profesora, está más entusiasmada con el segundo año. Del mismo modo, Martina [otra estudiante que experimentó un decremento en sus expectativas defensivas] está notando cada vez más las consecuencias que su curso tiene para su futura carrera en la enseñanza. En el segundo año, se da cuenta de que ella está tan solo a un año para graduarse y de que ahora debe centrarse en sus estudios más de lo que lo hizo el primer año: cuando en realidad se reduce a eso piensas, <bueno, esta vez el próximo año voy a estar fuera, voy a estar enseñando a los niños y si no sé qué diablos estoy haciendo, me voy a hundir. Así que tengo que aplicarme>” (A. J. Martin, 1998, pp. 294-295).

Por lo tanto, es cometido de los profesores relacionar los contenidos que imparten con la vida e intereses de sus alumnos: *“incrementar la relevancia y significación de la escuela exige que los educadores vinculen lo que se enseña en clase con la vida o los intereses de los estudiantes, con sus talentos, con lo que ellos pueden hacer cuando salgan de la escuela y, tal vez, con lo que hacen en otros ámbitos de sus vidas. Llevar a cabo una o más de estas cosas les brinda oportunidades a los estudiantes para ver la relevancia, la utilidad y la importancia de lo que hacen; esto le otorga valor a la escuela”* (A. J. Martin y Marsh, 2003, p. 35). Csikszentmihalyi (2010) nos habla, a este respecto, de una estudiante que aborrece las matemáticas, lo que le supone un serio obstáculo a la hora de mantener su compromiso e implicación en las tareas encomendadas. En la medida en que estas actividades se encuentran muy alejadas de sus intereses, la abulia solo puede ser contrarrestada mediante importantes incentivos como el que supondría, por ejemplo, superar el curso. En cambio, es bien sabido que, aunque las dificultades sean considerables, cuando algo nos entusiasma o, cuanto menos, lo encontramos altamente vinculado a nuestros intereses y motivaciones más personales, no necesitamos esforzarnos excesivamente para centrar nuestra mente. Sin lugar a dudas, aprender requiere esfuerzo, pero es más probable que este se despliegue si conlleva aparejado algún valor para el alumno.

Schwinger y Stiensmeier-Pelster (2011) refieren las ventajas que implica el uso de metas de dominio para la prevención efectiva y a largo plazo de

estrategias como el *self-handicapping*. Con el propósito de explicar de forma didáctica estos beneficios, los autores ejemplifican el caso de dos estudiantes, (Lisa y Marie) que tienen baja autoestima y una clara orientación a metas de evitación del rendimiento. Con frecuencia, ambas esperan fracasar en los exámenes, lo que supone una amenaza para sus respectivas autovaloraciones. Dado que Lisa percibe que no puede extraer ningún rédito de un resultado desfavorable, normalmente recurre al *self-handicapping* para regular su autoestima. En consecuencia, cuando se enfrenta a futuras pruebas de evaluación, en lugar de encararlas de forma adaptativa, prevalecen en ella pensamientos y emociones negativas.

Marie, por su parte, suele optar por una vía más funcional para regular su autoestima, al "activar" una orientación a metas de dominio. En concreto, ella se instruye a sí misma valorando la posibilidad de aprender de los errores en vez de percibirlos como una amenaza (Wolters, 2003). Asimismo, tiende a atribuir sus resultados a factores controlables e inestables (Dweck y Leggett, 1988). De esta manera, el fracaso no pone en tela de juicio su capacidad, sino que recalca la necesidad de trabajar más duramente y de invertir más esfuerzo con el propósito de aprender. Por consiguiente, al adoptar metas de orientación al dominio, Marie no necesita recurrir al *self-handicapping* o a cualquier otra estrategia desadaptativa para regular su autoestima (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011).

Llegados a este punto convendría analizar por qué son adaptativas las metas de dominio. Algunas claves nos las ofrecen Dweck y Leggett (1988), al considerar, en primer lugar, que los estudiantes orientados al dominio no interpretan el fracaso como una amenaza para su autoestima, sino como una oportunidad de crecimiento personal; y, en segundo lugar, que, aunque estos estudiantes probablemente también experimenten fracasos y contratiempos, tienden a juzgarlos más positivamente, al atribuirlos a factores modificables y controlables como el bajo esfuerzo. En efecto, este tipo de estudiantes tienden a asociar su rendimiento a la tarea en sí misma, así como a la búsqueda de soluciones que les permitan dominarlas (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011). Parece que las "*lentes del dominio*" (Urdan y Midgley, 2001) podrían constituir un primer paso verdaderamente significativo en el camino hacia un comportamiento autorregulado (Schwinger y Stiensmeier-Pelster, 2011).

A tenor de estas evidencias (véase, por ejemplo, García et al., 1995; Thompson, 1994), resultaría deseable que los procesos de enseñanza-aprendizaje que propongamos en nuestras aulas se orienten prioritariamente al dominio y la cooperación, y no tanto hacia la competición.

No obstante, Schwinger y Stiensmeier-Pelster (2011) advierten la dificultad que entrañaría para el estudiante el hecho de activar metas de dominio en todas y cada una de las situaciones evaluativas, en especial si la expectativa respecto a las mismas es excesivamente negativa. A este respecto, es abundante la investigación que refrenda lo adaptativas que pueden resultar bajo determinadas circunstancias las metas de aproximación al rendimiento (véase Elliot y Church, 1997; Harackiewicz, Barron, Carter, Lehto y Elliot, 1997; Harackiewicz, Barron y Elliot, 1998; A. J. Martin y Debus, 1998; Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988; Moriarty et al., 1995; Roeser, Midgley y Urdan, 1996; E. M. Skaalvik, 1997). Elliot y Church (1997), por ejemplo, sostienen que las metas de aproximación al rendimiento pueden resultar beneficiosas en situaciones de logro que representan más un desafío que una amenaza.

A. J. Martin, Marsh, Williamson, et al. (2003) sugieren que para lograr reducir el uso de estrategias autoprotectores entre sus alumnos, los profesores deben encontrar un grado de equilibrio entre las díadas competición-cooperación y rendimiento-aprendizaje. Estos autores no niegan las ventajas que se pueden derivar de la adopción de un patrón de metas extrínseco, pero advierten que un enfoque demasiado competitivo a expensas del dominio puede derivar en ciertos perjuicios. Podemos inferir, por tanto, que los estudiantes se beneficiarán en mayor medida de coordinar ambas orientaciones, extrínseca e intrínseca, lo que hace que consideremos la importancia de las múltiples metas.

Efectivamente, diversos investigadores (Barron y Harackiewicz, 2001; Bouffard et al., 1995; L. H. Chen et al., 2009, Luo et al., 2011; S. Rodríguez, 1999; Senko y Harackiewicz, 2005; Suárez et al., 2001; Valle et al., 2010; Valle, Núñez, et al., 2009) abogan por que los estudiantes adopten un patrón de orientación a metas si cabe más adaptativo y funcional: las "múltiples metas", como medida eficaz para hacer frente a las distintas tareas evaluativas. En la misma línea, Pintrick y Schunk (2006) hacen la siguiente sugerencia: *“los profesores deberían intentar activar múltiples metas en sus*

estudiantes” (p. 205). A su vez, destacan la importancia de tener metas alineadas, es decir, que no entren en conflicto unas con otras: “...una submeta como escribir parte de un informe o un trabajo monográfico para una fecha (una meta de dirección) puede entrar en conflicto con una meta más lejana de creatividad intelectual, como expresar nuevas ideas o hacerlo de modo diferente... Si la meta de dirección se impone de un modo muy estricto o rígido, puede inhibir la consecución de metas de creatividad” (pp. 205-206). Por tanto, los educadores debemos procurar, en la medida de lo posible, que la adopción de ciertas metas no cortocircuite la consecución de otras igualmente relevantes para nuestros estudiantes.

Desde este planteamiento multi-meta, no debe infravalorarse el peso que pueden llegar a adquirir las motivaciones de índole más socio-emocional a la hora de prevenir la aparición de mecanismos de autoprotección de la valía. Las personas que comparten relaciones sociales positivas con otros experimentan vínculos de afecto, satisfacción, empatía, proximidad hacia los demás, confianza en las relaciones interpersonales y preocupación por el bienestar de los demás (Ryff, 1989). Las relaciones sociales tienen un claro efecto amortiguador sobre los efectos que ocasiona todo evento vital adverso, favoreciendo así su efectivo afrontamiento. A su vez, contribuyen a la regulación de las pérdidas afectivas, favoreciendo su superación. Son, por tanto, una importante fuente de felicidad (Argyle, 1999).

En el plano académico, existen fundadas evidencias de que las relaciones sociales significativas con padres y profesores favorecen el interés, la implicación y el compromiso del estudiante (e.g., Avery y Ryan, 1987; Kontos y Wilcox-Herzog, 1997; Teven y McCroskey, 1997; Wentzel, 1998). Pero también las relaciones con los pares parecen contribuir destacadamente a su buen desempeño académico, promoviendo el interés intrínseco por el trabajo (Ryan, 1999, citado en Ryan, 2000), así como también la resiliencia frente a la adversidad (Gauze, Bukowski, Aquan-Assee y Sippola, 1996). De hecho, A. J. Martin (1998) advirtió que las relaciones sociales positivas con los compañeros contribuían significativamente a que algunos estudiantes pesimistas defensivos redujesen sus expectativas defensivas “(...) Patrick identificó el hacer amigos (...) como un motivo para efectuar cambios positivos entre el primer y el segundo año: <creo que los amigos en la universidad son importantes para tener una percepción positiva de la universidad. Te das cuenta

de que otras personas están en el mismo barco haciendo las mismas tareas>” (p. 292). Del mismo modo, algunos *self-handicappers* confirmaron que, en parte, gracias a la construcción de redes sociales positivas, redujeron sensiblemente la utilización de su estrategia entre el primer y el segundo año académico: “(...) *el primer año estaba aislado. Con miedo. No sabes a quién dirigirte... Así que el primer año fue bastante duro. Difícil conseguir conocer a gente*” (p. 291).

A modo de recapitulación, y haciendo un esfuerzo por sintetizar las aportaciones recogidas en los párrafos y páginas precedentes, consideramos, en la línea apuntada por A. J. Martin y Marsh (2003, 2006), que, en aras de reducir significativamente la ansiedad y el miedo al fracaso que se esconden tras las estrategias de autoprotección adoptadas por algunos estudiantes, se antoja importante: (a) reducir los vínculos que el educando establece entre su rendimiento y su autovalía; (b) evitar involucrar al estudiante en contextos competitivos de aprendizaje; (c) promover una visión constructiva del bajo rendimiento; y (d) dirigir la atención del aprendiz hacia factores controlables como el esfuerzo o el empleo de estrategias para, de esta manera, evitar que se orienten hacia elementos menos controlables y, en consecuencia, con mayor potencial amenazante para su autoestima.

Es evidente que nuestra misión como docentes debe ir mucho más allá de conseguir que nuestros estudiantes dominen una serie de contenidos de aprendizaje. Más importante aún es el hecho de contribuir a que nuestros educandos aprendan a autoaceptarse, a ser autónomos, a desarrollar la capacidad para dominar su entorno y responder satisfactoriamente a los obstáculos que este le plantea, a construir relaciones positivas con otras personas, a establecer metas personales que les conduzcan a encontrar un propósito a sus vidas y, en definitiva, a buscar su máximo crecimiento y desarrollo, esto es, su perfección personal, la cual, de acuerdo con Carol Ryff (1989), constituye el auténtico pilar del bienestar psicológico humano.

Una estrategia autoprotectora que se antoja eficaz como una alternativa más adaptativa al *self-handicapping* es la autoafirmación. A diferencia de las estrategias de *self-handicapping* y pesimismo defensivo, que son proactivas, la *autoafirmación* o *des-identificación* es una estrategia reactiva, de respuesta ante sucesos que se interpretan como fracasos y ante los "yoes" negativos.

La teoría de la autoafirmación sugiere que las personas se esfuerzan por salvaguardar su autointegridad, es decir, están motivadas para verse a sí mismas como: *“competentes, buenas, coherentes, unitarias, estables, capaces de elegir libremente, capaces de controlar resultados importantes y así sucesivamente”* (Steele, 1988, p. 62). En otras palabras, según Siegel, Scillitoe y Parkers-Yancy (2005), los individuos buscan autoaceptarse (por ejemplo, sintiéndose bien consigo mismos) y dominar su entorno (por ejemplo, sintiéndose competentes y capaces de controlar resultados importantes).

En su teoría de la autoafirmación, Steele (1988) plantea que el deseo por preservar la valía e integridad personal representa una meta elemental del sistema autorregulatorio del individuo e indica que en algún momento este puede salvaguardar un sentido global de valía personal, no tanto dirigiendo sus esfuerzos hacia actividades desafiantes y retadoras, sino involucrándose en alguna forma de autoafirmación general del autovalor. Así, las reacciones negativas hacia las amenazas a la autointegridad pueden ser eliminadas al: *“afirmar algún otro aspecto de la persona que refuerce la autoaceptación general... de modo que, en respuesta a una amenaza particular, uno tiene la opción de dejar la amenaza sin racionalizar, es decir, aceptar la amenaza sin oponerse a ella o a sus consecuencias, y afirmar algún otro aspecto importante de uno mismo que refuerce la autoaceptación general”* (Steele, Spencer y Lynch, 1993, p. 885).

Cuando un individuo ve amenazada su autoestima, por ejemplo si experimenta una autoevaluación negativa en un campo concreto muypreciado por él, podría poner en marcha acciones que le ayudasen a contrarrestar ese sentimiento, buscando una evaluación global positiva de su yo y potenciando otras autoconcepciones favorables de sí mismo en ámbitos igualmente valorados (Covington, 1998; García y Pintrich, 1994). Por ejemplo, una estudiante cuya autovaloración se ve amenazada por una mala calificación en un examen de Química en el primer cuatrimestre del curso puede afirmar o restaurar su autointegridad al recordar de sí misma aspectos no relacionados con su rendimiento académico, tales como los muchos años que lleva trabajando como voluntaria con las personas sin hogar (S. Chen y Boucher, 2008). De esta forma, una opción útil para menguar el impacto negativo de los fracasos consistiría en relativizar los malos resultados, bien evocando un valor

personal no relacionado con la tarea, bien considerando otras áreas en donde uno es realmente bueno, como por ejemplo el deporte, la música, etc.

Algunos autores han descubierto que la oportunidad para autoafirmarse en un dominio no relacionado con el origen de la amenaza específica, e incluso sin la eliminación de la propia amenaza, atenúa los efectos negativos asociados con aquellos factores que se cree que amenazan la autointegridad (por ejemplo Liu y Steele, 1986; Steele, 1988; Tesser y Cornell, 1991). De hecho, parece que los individuos prefieren autoafirmarse en áreas no relacionadas con los ámbitos del yo amenazados (J. Aronson, Blanton y Cooper, 1995). Además, en determinadas circunstancias, afirmar los posibles atributos relacionados con la amenaza podría incluso exacerbar la percepción de amenaza percibida para el autoconcepto (Blanton, Cooper, Skurnik y Aronson, 1997; Stone y Cooper, 2003).

“Si hago un repaso de mi vida, nunca he sido una atleta campeona. Nunca he tocado un instrumento musical más de un año. No he hecho nada más que ser una buena estudiante. Y si fracaso en esto, ¿qué soy?” (Hirabayashi, 2005, p.59). Pese a que el *self-handicapping* puede servir como una forma de reaccionar ante una amenaza para la autoestima, si se les brinda a las personas otra oportunidad para autoafirmarse, se podría reducir su necesidad de recurrir a la protección y en consecuencia, su tendencia al *self-handicap*. Por lo tanto, si el propósito de la adopción de la estrategia de *self-handicapping* es intentar contrarrestar las consecuencias negativas del fracaso en el caso de un mal rendimiento, entonces recurrir a la autoafirmación puede eludir la necesidad y/o el deseo de *self-handicap* (Siegel et al., 2005).

De hecho, es probable que el proceso de autoafirmación fortalezca la autoaceptación general del individuo, de manera que, en caso de tener un bajo rendimiento, este sea capaz de soportar cualquier efecto negativo sobre su capacidad, sin tener que usar el *self-handicapping*. Esto es, una vez que la persona utilice la autoafirmación, las consecuencias de conseguir un resultado negativo son menos amenazantes para ella, reduciendo así la necesidad de recurrir a un comportamiento autoprotector como puede ser el *self-handicapping* (Siegel et al., 2005). Así pues, la autoafirmación logra el mismo objetivo que el *self-handicapping*, al neutralizar la información de autoamenaza al servicio de la protección de la autoestima, pero de un modo

más indirecto, mediante el fortalecimiento de otra faceta del individuo (Sherman y Cohen, 2002).

Siegel et al. (2005), en una investigación con una muestra de 111 estudiantes universitarios, encontraron que la autoafirmación podía ser una estrategia efectiva para rebajar la tendencia del *self-handicapping*. En concreto, los resultados de su estudio revelaron que la autoafirmación era más efectiva en la reducción del comportamiento de *self-handicapping* cuando los sujetos experimentaban éxitos no contingentes que cuando sí los experimentaban. También Finez y Sherman (2012) han evidenciado recientemente que proteger la autovalía a través de la autoafirmación disminuye la propensión de los atletas a adoptar tácticas de *self-handicapping* reivindicado durante los entrenamientos.

La autocompasión (*self-compassion*) también se postula como una alternativa funcional al *self-handicapping*. Este constructo, relativamente novedoso en el campo de la Psicología, fue operativizado por Neff (Neff, 2003; Neff y Vonk, 2009) como una estrategia de autorregulación estrechamente vinculada a la autoaceptación, en virtud de la cual el individuo "*está conectado con y [se muestra] receptivo a su propio sufrimiento, sin pretender evitarlo ni alejarse de él, generando el deseo de aliviarlo y de tratarse a uno mismo con amabilidad. La autocompasión implica también ofrecer una comprensión acrítica sobre el dolor que uno siente, sobre las deficiencias personales y sobre los fracasos propios, de tal manera que las experiencias individuales son percibidas como parte de la experiencia humana global*" (Neff, 2003, p. 86).

Así pues, y de conformidad con este autor, tres cualidades definirían a las personas ego-compasivas: (a) amabilidad con uno mismo (*self-kindness*), entendida como propensión a tratarse bien a uno mismo incluso ante situaciones complicadas como, por ejemplo, un fracaso personal, afrontándolas de forma sosegada y racional; (b) humanidad compartida (*common humanity*), asumiendo que el dolor y el malestar son parte de la vida y, como tales, inherentes al ser humano, en la medida en que todos somos imperfectos y vulnerables; y (c) atención y conciencia plena (*mindfulness*), atributo que alude a la capacidad para detectar lo que estamos sintiendo en cada momento, tanto lo bueno como lo malo, sin ninguna pretensión de magnificarlo, ignorarlo o suprimirlo.

Estas características harían de la autocompasión una estrategia diametralmente opuesta al *self-handicapping*, por cuanto, a diferencia de esta, conlleva la realización de atribuciones ego-referidas, así como el establecimiento de estándares internos de comparación (Neff, 2011). Además, las personas autocompasivas no priorizan la defensa de su valía personal, sino que su interés se centra en incrementar su experiencia y conocimientos (Neff y Vonk, 2009). Y, a diferencia de los *self-handicappers*, no tienen inconveniente en admitir sus propios errores y mostrar sus debilidades a los demás (Neff, Rude y Kirkpatrick, 2007), en la medida en que son conscientes de sus virtudes y fortalezas y tratan de aprender de sus puntos débiles para perfeccionarlos (Neff, Hsieh y Dejithirat, 2005). Por todo ello, la autocompasión se erige en un predictor negativo significativo de las tácticas de autoobstaculización (Petersen, 2014).

La meta que subyace a las estrategias que hemos abordado a lo largo de este proyecto de investigación no es otra que la defensa y protección de la imagen personal. El riesgo de este tipo de tácticas radica en que, tarde o temprano, el estudiante podría acabar desimplicándose del trabajo académico. Y aunque es innegable que hay muchos estudiantes cuyo rendimiento se ve seriamente castigado por este tipo de estrategias, existe también un buen número de aprendices que se esfuerzan por cambiar su suerte académica (Jimerson, Egeland y Teo, 1999), pese a que en su día a día en el aula deben hacer frente a numerosas dificultades y amenazas.

Dentro de este planteamiento, podríamos referirnos al estudiante resiliente como aquel que *"mantiene altos niveles de motivación de logro y rendimiento a pesar de la existencia de eventos estresantes y circunstancias que le ponen en riesgo de bajo rendimiento en la escuela y, finalmente, de abandonarla"* (Alva, 1991, p. 19). Complementando esta definición, estrechamente asociada al afrontamiento eficaz de grandes adversidades académicas, recientemente A. J. Martin y otros (A. J. Martin, 2013; A. J. Martin y Marsh, 2006, 2009) han propuesto el concepto fortaleza académica (*academic buoyancy*) para caracterizar más fidedignamente la habilidad mostrada por algunos estudiantes a la hora de manejar satisfactoriamente los avatares y desafíos cotidianos de la vida académica.

Por lo tanto, y siguiendo a estos autores (véase A. J. Martin y Marsh, 2009), fortaleza y resiliencia académica, aunque distintos, representarían dos caras de la misma moneda, en la medida en que la primera encarnaría la faz proactiva del desarrollo académico del estudiante en su día a día, mientras que la resiliencia actuaría como un sistema defensivo que se pondría en marcha solo cuando se ha de hacer frente a una gran adversidad (e.g., fracaso académico repetido, desafección académica, etc.), ya sea aguda o crónica. En esta línea, la fortaleza se ha revelado como un predictor más potente de bajos niveles de ansiedad, control incierto y evitación del fracaso, sobre los que ejercería una influencia directa, y la resiliencia poseería una mayor capacidad explicativa sobre bajos índices de *self-handicapping* y desimplicación académica, si bien el impacto sobre estas variables se encontraría mediado por la fortaleza (A. J. Martin, 2013). Asimismo, ambas parecen conducir al estudiante a experimentar una sensación de disfrute con la actividad académica, a participar más activamente en el aula, a reforzar su autoestima general (A. J. Martin y Marsh, 2006) y, en última instancia, a incrementar su aprendizaje y su rendimiento (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004).

A tenor de estas evidencias, convenimos con A. J. Martin y Marsh (2006, 2009) en que podemos aprender mucho de estos estudiantes que exhiben una gran resiliencia y/o fortaleza académica. En concreto, estos investigadores apuntan que sobre la base de esta fortaleza se asientan las "5C": control, confianza (alta autoeficacia), coordinación (elevado grado de planificación), compostura (baja ansiedad) y compromiso (alta persistencia).

Desde esta óptica proactiva, la literatura refiere la existencia de una serie de estrategias motivacionales orientadas al sostenimiento del compromiso e implicación con el estudio que pueden contribuir a robustecer los cimientos afectivo-motivacionales de nuestros estudiantes (para una revisión, véase Cabanach, Valle, et al., 2007; S. Rodríguez, Cabanach y Piñeiro, 2002) y, con ello, propiciar un desempeño académico más adaptativo. Dichas estrategias no son sino habilidades autorregulatorias que ayudan al estudiante a planificar y gestionar su propio proceso de aprendizaje y a persistir ante los obstáculos (A. J. Martin y Marsh, 2006).

Wolters (Wolters, 1998, 1999; Wolters, Pintrich y Karabernick, 2003; Wolters y Rosenthal, 2000) plantea, por ejemplo, que el estudiante podría aplicarse autorrefuerzos contingentes con su compromiso (e.g., “*si consigo acabar de estudiar el tema dos, haré un descanso para ver un episodio de mi serie de televisión favorita*”). En esta línea incidiría la estrategia de demora de la gratificación, entendida como la postergación de cualquier oportunidad inmediata de satisfacer los deseos para, en su lugar, obtener a más largo plazo otras recompensas académicas de mayor valía. Por ejemplo, una estudiante puede superar sus deseos de marcharse a la playa con sus amigas en vez de preparar el examen pensando en que, si lo aprueba, le quedará el verano libre. Ciertamente, cualquier estudiante puede verse sumamente tentado a dejarse llevar por sus impulsos inmediatos. La capacidad para aplazar estas motivaciones dependerá, entonces, del historial previo de éxitos y fracasos del estudiante, de su grado de autoeficacia y del valor otorgado a la tarea (Bembenutty, 1999). Como complemento a esta estrategia, el estudiante podría auto-alabarse de una manera más sutil e inmediata (Graham y Harris, 1994; Graham et al., 1998; Meinchembaum y Biemiller, 1992), mientras realiza una tarea (e.g., “*ya he logrado acabar de resumir el primer apartado, ¡buen trabajo!*”).

Es preciso, por tanto, que el educando sea capaz de reducir o eliminar toda distracción de su entorno. Wolters (1998) describe las estrategias de estructuración ambiental como esfuerzos encaminados a autorregularse física y cognitivamente, en un intento de centrar la atención y organizar el contexto con vistas a finalizar satisfactoriamente una determinada tarea. Tomarse un descanso o comer y beber algo podrían utilizarse estratégicamente con este propósito. Utilizar el tiempo de estudio de forma eficaz, evitando cualquier posible distracción, establecer prioridades entre las tareas o tratar de determinar qué es lo que se nos pide en cada ejercicio y tarea académica (véase A. J. Martin y Marsh, 2006) constituyen también iniciativas que pueden contribuir a que el estudiante estructure adecuadamente el contexto de estudio.

El compromiso, la implicación, el esfuerzo o la persistencia se verán especialmente favorecidos si este recurre a las estrategias de fortalecimiento del interés, es decir, si se esfuerza por incrementar la relevancia y

significatividad de la tarea, ya sea vinculándola a su propia vida o a sus intereses personales.

El estudiante puede, asimismo, ver acrecentada su motivación explicitando y ensalzando las razones que le mueven a realizar o persistir en una tarea. De acuerdo con Wolters (Wolters, 1998, 1999; Wolters y Rosenthal, 2000), esos motivos podrían, como en el caso de la estrategia anterior, enfocarse hacia el dominio (curiosidad, interés, satisfacción, mejora personal, etc.) o, por el contrario, podrían conducirse hacia el rendimiento (sacar buenas notas, ser mejor estudiante que los demás, demostrar a los padres cuán competente se es, etc.).

Anteriormente hemos aludido a la incerteza atribucional como uno de los elicitadores de las estrategias motivacionales de autoprotección. El control atribucional podría, por consiguiente, contribuir a preservar las intenciones de aprendizaje de los estudiantes. S. Rodríguez et al. (2002) sugieren, en esta dirección, que los estudiantes comprometidos con el estudio, aun incluso cuando hacen frente a situaciones complejas, sostienen creencias estratégicamente positivas tales como: (a) recurrir intencionadamente a experiencias pasadas exitosas (*“el año pasado también tenía muchos exámenes y los saqué todos adelante. Así que solo debo esforzarme como entonces”*); (b) sesgar positivamente la información autorreferida (*“la verdad es que siempre he sido de los mejores en Física”*); (c) considerar específicamente fuentes positivas de autoinformación y de refuerzo (*“mis padres siempre valoran lo mucho que me esfuerzo en el colegio”*; *“mi profesor siempre destaca de mí que intento organizar y planificar lo que voy a hacer en vez de actuar a lo loco”*); (d) buscar una comparación social de signo positivo (*“no me cabe duda de que soy uno de los alumnos más aplicados de la clase”*); y (e) recurrir a atribuciones retrospectivas adaptativas (*“reconozco que siempre que he suspendido es porque me he planificado mal y lo he dejado todo para el final”*).

Finalmente, en esta clasificación de estrategias orientadas a favorecer la implicación académica del estudiante podemos considerar al optimismo estratégico. Como ya hemos resaltado ampliamente a lo largo del tercer capítulo, los optimistas estratégicos son individuos firmemente enfocados hacia el éxito, auspiciados en sus elevadas expectativas de resultado,

experiencias previas de éxito, así como en el deseo de incrementar la imagen de competencia (véase, por ejemplo, Norem y Cantor, 1986b).

En último lugar, es preciso matizar que, aunque es cierto que muchas de las maniobras autoprotectoras abordadas a lo largo de esta obra son desadaptativas, dado que no promueven el compromiso e implicación en el estudio, no debemos olvidar que, bajo el prisma del estudiante, estos mecanismos de control cumplen su función. Por lo tanto, las distintas estrategias orientadas a la defensa de la imagen personal pueden facilitar una percepción selectiva de información interna y externa, inhibir ciertos estados emocionales poco adaptativos, aumentar o disminuir la intensidad evaluativa de una intención y, en última instancia, proteger la autoestima y el bienestar personal (S. Rodríguez et al., 2002). Elliot et al. (2006) expresan acertadamente esta idea de la siguiente manera: *“(...) tanto la adopción de metas de evitación del rendimiento como la implementación de tácticas de self-handicapping son, sin duda, adaptativas en cierto grado, o no se observarían con tal regularidad. Sin embargo (...) ambos pueden exigir o exigen costos importantes, y parece razonable concluir que ambos sean vistos como formas menos óptimas de regulación que las metas y estrategias orientadas a la aproximación”* (p. 358-359).

De hecho, según Cabanach et al. (2004), si bien aplazar las tareas, implicarse en muchas tareas simultáneamente, mostrarse exageradamente puntilloso, etc., son consideradas por los educadores como formas poco adaptativas de afrontar las emociones que surgen en el ámbito académico, en muchas ocasiones suponen serios intentos estratégicos por controlar las atribuciones y las creencias desadaptativas sobre uno mismo. Por consiguiente, los educadores deben ser conscientes de la naturaleza estratégica y, al menos a corto plazo, beneficiosa del *self-handicapping*, lo que proporciona a los estudiantes una red segura con la que afrontar las actividades académicas, al proteger una frágil percepción de capacidad o valía (Rhodewalt y Tragakis, 2001).

En estos casos, y desde el ángulo del estudiante, el criterio para el éxito de la ejecución no se basa en el resultado o el rendimiento en la tarea, sino en el manejo de las perturbaciones o molestias en sí mismas. Observando estas conductas como dinámicas de autoprotección, no debemos olvidar su lógica y

justificación como respuestas a situaciones en las que a uno se le demanda cierto grado de rendimiento, donde la probabilidad de obtener el éxito es baja y donde el fracaso resulta incómodo (Cabanach, Valle, et al., 2007).

De cualquier manera, coincidimos con Norem (2008a) en que es complejo evaluar la eficacia de las estrategias de autoprotección de la valía; se precisan, por tanto, enfoques que reconozcan que las estrategias no están distribuidas de forma aleatoria entre aquellos que las usan, sino que se derivan de las estructuras y procesos intraindividuales, así como de las restricciones externas y la funcionalidad que varía de un sujeto a otro. Así, variables tales como la personalidad, el autoconcepto o aspectos de la identidad social de un individuo determinarán las estrategias que se necesitan adoptar para lograr una meta personal, y hasta qué punto dichos mecanismos operan en diferentes situaciones y contextos: *“somos algo más que nuestras estrategias. Estas nacen y funcionan acorde con el contexto más amplio de nuestra personalidad, nuestras características estables y predisposiciones, nuestro concepto personal, recuerdos y experiencias. El temperamento, la herencia, nuestro entorno familiar, las experiencias de la infancia fuera de casa, las opciones que tomamos de adultos, todo influye en el desarrollo y uso habitual de nuestras estrategias. Sin embargo, nuestro carácter también se modela con el tiempo a partir de las estrategias a las que recurrimos con más asiduidad y eficacia. El pesimismo defensivo es una respuesta característica ante la ansiedad, pero no la única posible. Una vez que empezamos a usarla, sin embargo, influye en nuestra experiencia de una manera distinta, por ejemplo, de como lo hace el self-handicapping, y eso nos lleva a emprender trayectorias distintas en el futuro. Si usamos el pesimismo defensivo a menudo y durante mucho tiempo, se convierte en un filtro importante en nuestra percepción del mundo y en la percepción que el mundo acaba teniendo de nosotros. Nos convertimos en pesimistas defensivos u optimistas estratégicos (o desertores o aturullados) no por utilizar una estrategia esporádicamente, sino por adoptarla repetida e insistentemente”* (Norem, 2002b, p. 193).

Así, es poco probable que las estrategias sean desadaptativas o efectivas, sino que sus costes y beneficios es probable que dependan de quién las use y bajo qué circunstancias: *“(…) los resultados de las investigaciones sobre pesimismo defensivo nos recuerdan que hay múltiples vías para conseguir la adaptación que refleja las diversas circunstancias intrafísicas,*

interpersonales, sociales y culturales a las que la gente se adapta (Norem, 2008a, p. 132).

En cualquier caso, no debemos olvidar que cuanto más sobreaprendida, automática y sobregeneralizada sea una estrategia, menor será su eficacia. Por ende, aquellos individuos cuyo elenco estratégico sea más amplio y flexible se encontrarán en mejor disposición para adaptarse a nuevas y desconocidas situaciones vitales y, en consecuencia, a un mayor número de retos que aquellos que se obstinan en utilizar la misma estrategia una y otra vez (Norem, 1989): *"a medida que [se] persiguen nuevas metas en nuevos contextos, uno puede predecir que aquellos cuyas estrategias se ajustan a estas metas recién planteadas tendrán más éxito a la hora de afrontar dichos ambientes. Las personas que intentan transferir de forma automática sus estrategias (...) a los nuevos contextos, o aquellas que tienen dificultades para plantearse nuevas metas (...) deben pasarlo relativamente mal en esta nueva transición vital"* (p. 57).

La analogía de la caja de herramientas planteada por Norem (2002b) ilustra con gran acierto la importancia que adquiere esta cuestión. Imaginémos un aprendiz de carpintería cuyo trabajo, en esencia, se circunscribe a remachar clavos, si bien realiza con maestría esta tarea. Pero si un buen día se le pide que corte madera, lo más probable es que su ejecución sea desastrosa, pues no domina la técnica de serrado, y su destreza con los clavos en nada contribuirá al éxito de esta empresa. Pensemos ahora en un ávido compañero de profesión que, al igual que nuestro primer protagonista, domina con extraordinaria pericia la labor de remachar clavos. Y, además, durante meses se ha preocupado por aprender cómo se corta la madera. Gracias a ello, ejecuta satisfactoriamente la tarea de serrado encomendada. Probablemente, este segundo aprendiz goce de muchas más oportunidades profesionales que su limitado compañero, el cual se verá relegado a un segundo plano.

Algo similar es lo que les puede pasar a aquellos estudiantes *self-handicappers* o pesimistas defensivos que se aferran a sus respectivas estrategias. Habrá infinidad de situaciones en su vida cotidiana que no requieran en absoluto este tipo de mecanismos. Sin embargo, su "buena" experiencia previa con dichas estrategias puede hacer que estos estudiantes se

muestren denodadamente reticentes a abandonarlas y a embarcarse, casi desde cero, en otras alternativas más funcionales para la situación. En consecuencia, o acabarán evitando el reto o lo afrontarán con la estrategia que dominan, probablemente sin éxito.

La misma analogía nos proporciona un buen ejemplo de la importancia de disponer de la habilidad necesaria para seleccionar aquella estrategia más apropiada para cada situación. Supongamos que un carpintero tiene que atornillar una puerta. En su caja de herramientas dispone de un martillo, una sierra, un destornillador, clavos, tuercas y tornillos. Obviamente, deberá escoger aquellas herramientas *ad hoc* para esa tarea, pues no todas valen. Pero si no sabe para qué se utiliza cada utensilio, lo más probable es que realice una elección errónea, amparada en aquel instrumento utilizado con cierto éxito en situaciones pretéritas, aunque en poco o en nada se parezcan a esta. A ciencia cierta, una elección de estas características no llevará a buen puerto. De igual manera, un *self-handicapper* o un pesimista defensivo pueden llegar a experimentar una gran frustración si no son capaces de determinar cuándo deben abandonar su estrategia y adoptar otra más propicia para la situación. De perseverar obstinadamente en su estrategia habitual, la única que dominan, en el aula, al buscar trabajo o pareja, hasta incluso al hacer la compra en el supermercado, con toda seguridad acabarán agotándose en vano y fracasando en su tentativa.

En esta dirección, Seery et al. (2008) señalan que si bien el éxito de los pesimistas defensivos radica, en gran medida, en utilizar la reflexión negativa, por cuanto gracias a ella realizan una preparación exhaustiva de las tareas, lo cierto es que en ocasiones no es posible efectuar este proceso. Pensemos, por ejemplo, en un examen sorpresa. En una situación así, en la que el estudiante está desprevenido y sin opción a preparar nada, resulta difícil creer que exista una estrategia universalmente válida para todas las situaciones.

La flexibilidad y la innovación deberán ser, pues, las consignas para los maestros que quieran ayudar a los estudiantes a hacer la transición desde el uso de las “muletas” atribucionales a valerse por sí mismos (Rodelwalt y Tragakis, 2002).

En definitiva, podemos hipotetizar que el aprendizaje autorregulado no sigue un curso fijo. Algunos individuos pueden plantearse inicialmente la

intención de dedicar esfuerzo a una actividad de estudio y, posteriormente, optar por desinvolucrarse de esa tarea debido a diversas razones: porque es excesivamente fácil, personalmente poco relevante, porque no disponen de los recursos necesarios para llevarla a cabo... Y no por ello extraemos la conclusión de que estamos ante un aprendiz que no intenta gestionar su propio proceso de aprendizaje. Del mismo modo, otras personas pueden aproximarse a la tarea de manera consistente y diligente, y en otros momentos retirar premeditadamente la dedicación y el esfuerzo para sentirse seguras, trazando un recorrido desde una orientación al domino hacia una orientación a la ejecución (S. Rodríguez et al., 2002).

No debe olvidarse, además, que, como ocurre con nuestras motivaciones, nuestras metas o nuestras creencias autorreferidas, podemos modificar nuestras estrategias en función de variables experienciales o situacionales. Un gran fracaso, especialmente si se achaca a la falta de preparación, puede, por ejemplo, inducir a un optimista estratégico a la reflexión. La habituación a una situación concreta podría reducir por sí sola la ansiedad de los pesimistas defensivos, permitiéndoles llevar a cabo su estrategia sin necesidad de preocuparse. Norem (1989), por ejemplo, encontró que el "bajón" académico experimentado por los estudiantes pesimistas defensivos en su tercer año de universidad (véase Cantor y Norem, 1989; Norem y Cantor, 1990a, 1990b) era posteriormente superado por aquellos que se acogían a estrategias más optimistas. A. J. Martin (1998), por su parte, observó cambios significativos en las estrategias utilizadas por estudiantes australianos durante sus dos primeros años de universidad. Estos cambios en las estrategias eran más acusados que los que se evidenciaron en otras variables de personalidad, lo que encaja con la asunción de que las estrategias resultan más maleables que los rasgos de personalidad o los motivos. Más concretamente, aquellos estudiantes que desarrollaron una elevada ansiedad académica a consecuencia de sus experiencias mostraban una mayor tendencia a abandonar estrategias de índole optimista para adoptar el pesimismo defensivo. Por contra, los estudiantes que a lo largo de esos dos años comenzaron a experimentar una gran sensación de control respecto a su trabajo académico mostraban una mayor disposición a adoptar estrategias más optimistas.

Sin ningún género de dudas, los profesores debemos tener presente, entre muchos otros, el principio del triunvirato motivacional al que hicimos referencia en el primer capítulo de este trabajo, que contempla que la conducta está influida por tres constructos motivacionales que interactúan entre sí: metas, creencias de agencialidad personal y emociones. Por consiguiente, las intervenciones educativas destinadas a optimizar la motivación académica de nuestros estudiantes deben valorar la importancia de esta tríada en su conjunto (Pintrich y Schunk, 2006).

Aportaciones como las desarrolladas en esta tesis doctoral presumen implicaciones educativas de indudable consideración, ya que contemplan la importancia de atender a la diversidad, en este caso, de índole motivacional. De la misma forma que los alumnos difieren en cuanto a conocimientos, destrezas o habilidades, también son diferentes a nivel motivacional. Asumir tales diferencias implica que el profesor debe partir de los motivos reales del alumno. Y estos son múltiples y diversos, tal y como se ha ido exponiendo a lo largo de esta obra. La atención a la diversidad requiere, por tanto, que el profesor trabaje en esa *“zona de desarrollo próximo motivacional”* (Brophy, 1998). Además, la diversidad de motivos también implica que existen distintos caminos, desde el punto de vista motivacional, que conducen a una misma meta. Sí, es verdad que algunos son más deseables que otros, pero los educadores debemos ser conscientes de que no todos los estudiantes tienen por qué seguir necesariamente la misma trayectoria motivacional: *“no hay una única respuesta que sea mejor o la correcta a la hora de resolver los problemas de motivación de los estudiantes... diferentes estudiantes requerirán diferentes estrategias motivacionales”* (Pintrich y Schunk, 2006, p. 208).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., y Teasdale, J. D (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74. doi: 10.1037/0021-843X.87.1.49
- Adler, A. (1913). Individual Psychologische behandlung der Neurosen. En D. Sarason (Ed.), *Jahreskurse für Ärztliche fortbildung* (pp. 33-51). Munich: Lehmann.
- Adler, A. (1930). *Problems of neurosis*. New York: Cosmopolitan.
- Adler, A. (1969). *The science of living*. New York: Doubleday & Company.
- Akhtar, S. y Thomson, J. A. (1982). Overview: Narcissistic personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, 139(1), 12-20.
- Akin, A. (2012). Self-handicapping and burnout. *Psychological Reports*, 110(1), 187-196. doi: 10.2466/01.02.14.PR0.110.1.187-196
- Alloy, L. B. (1982). The role of perceptions and attributions for response-outcome noncontingency in learned helplessness: A commentary and discussion. *Journal of Personality*, 50(4), 443-479. doi: 10.1111/j.1467-6494.1982.tb00229.x
- Alloy, L. B. y Abramson, L. Y. (1979). Judgment of contingency in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General*, 108(4), 441-485. doi: 10.1037//0096-3445.108.4.441
- Alonso, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alter, A. L. y Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 947-954. doi: 10.1016/j.jesp.2006.07.009
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. doi: 10.1177/07399863910131002: The importance of protective and resources and appraisals.

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*. (Vol. 1, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.260
- Anderson, L., Everton, C. y Brophy, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade regarding groups. *Elementary School Journal*, 79, 193-223.
- Andrews, G. R. y Debus, R. L. (1978). Persistence and the causal perception of failure: Modifying cognitive attributions. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 154-166. doi: 10.1037/0022-0663.70.2.154
- Ankerbrand, L. J.(1973). *The self-concept of students physically handicapped and non-handicapped related to participation in a individual sport* (Tesis Doctoral inédita), Universidad de Missouri, Missouri, EEUU.
- Arce, C. y Real, E. (2001). *Introducción al análisis estadístico con SPSS para Windows*. Barcelona: PPU.
- Archer, J. (1994). Achievement as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 430-446. doi:10.1006/ceps.1994.1031
- Argyle, M. (1999). The development of social coping skills. En E. Frydenberg (Ed.), *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 81-106). Oxford: Oxford University Press.

- Arkin, R. M. (1981). Self-presentation styles. En J. T. Tedeschi (Ed.), *Impression management theory and social psychological research* (pp. 311-333). New York: Academic Press.
- Arkin, R. M. y Baumgardner, A. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey y G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academic Press.
- Arkin, R. M. y Oleson, K. C. (1998). Self-handicapping. En J. M. Darley y J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward Jones* (pp. 313-371). Washington, DC: American Psychological Association. doi: 10.1037/10286-006
- Arnau, J. (1995). Metodología de la investigación psicológica. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo, *Métodos de investigación en psicología* (pp. 23-43). Madrid: Síntesis.
- Aronson, J., Blanton, H. y Cooper, J. (1995). From dissonance to disidentification: Selectivity in the self-affirmation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 986-996. doi: 10.1037/0022-3514.68.6.986
- Aronson, S. y Patnoe, K. (1997). *The jigsaw classroom: Building cooperation on the classroom (2nd. ed.)*. New York: Longman Press.
- Asendorpf, J. B. y Ostendorf, F. (1998). Is self-enhancement healthy? Conceptual, psychometric, and empirical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 955-966. doi:10.1037/0022-3514.74.4.955
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Avery, R. R. y Ryan, R. M. (1987). Object relations and ego development: Comparison and correlates in middle childhood. *Journal of Personality*, 56(3), 547-569. doi: 10.1111/j.1467-6494.1988.tb00902.x

- Bailis, D. S. (2001). Benefits of self-handicapping in sport: A field study of university athletes. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 33, 213-223. doi: 10.1037/h0087143
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En J. H. Flavell y L. Ross (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures* (pp. 200-239). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi: 10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1993). *Investidura del profesor Dr. Albert Bandura como "Doctor Honoris Causa"*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. doi: 10.1207/s15326985ep2802_3

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing society. En A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. En L. Pervin y O. John (Eds.), *Handbook of Personality* (2ª ed., pp. 154-196). New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (2004). Health promotion by social cognitive means. *Health Education and Behavior*, 31(2), 143-164. doi: 10.1177/1090198104263660
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. y Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598. doi: 10.1037/0022-3514.41.3.586
- *Baranik, L. E., Barron, K. E. y Finney, S. J. (2007). Measuring goal orientation in a work domain: Construct validity evidence for the 2x2 framework. *Educational and Psychological Measurement*, 67(4), 697-718. doi: 10.1177/0013164406292090
- Baron, R. A., y Byrne, D. (2005). Aspectos de la identidad social: self y género. En R. A. Baron y D. Byrne, *Psicología social* (pp. 165-214). Madrid: Pearson.
- Barron, K. E. y Harackiewicz, J. M. (2000). Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press.

- Barron, K. y Harackiewicz, J. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722. doi: 10.1037/0022-3514.80.5.706
- Baumeister, R. F. (1982). A self-presentational view of social phenomena. *Psychological Bulletin*, 91(1), 3-26. doi: 10.1037/0033-2909.91.1.3
- Baumeister, R. F., Hamilton, J. C. y Tice, D. M. (1985). Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1447-1457. doi: 10.1037/0022-3514.48.6.1447
- Baumeister, R. F. y Kahn, J. (1982). *Obesity as a self-handicapping strategy: Don't blame me, blame my fat*. Manuscrito inédito, Case Western Reserve University, Cleveland.
- Baumeister, R. F., Kahn, J. y Tice, D. M. (1990). Obesity as a self-handicapping strategy: Personality, selective attribution of problems, and weight loss. *Journal of Social Psychology*, 130(1), 121-123. doi: 10.1080/00224545.1990.9922943
- Baumeister, R. F. y Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104(1), 3-22. doi: 10.1037/0033-2909.104.1.3
- Baumeister, R. F. y Tice, D. M. (1985). Self-esteem and responses to success and failure Subsequent performance and intrinsic motivation. *Journal of Personality*, 53(3), 450-467. doi: 10.1111/j.1467-6494.1985.tb00376.x
- Baumeister, R. F., Tice, D. M. y Hutton, D. G. (1989). Self-presentational motivations and personality differences in self-esteem. *Journal of Personality*, 57(2), 547-579. doi: 10.1111/j.1467-6494.1989.tb02384.x
- Baumeister, R. F. y Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. New York: Guilford Press.

- Baumgarder, A. H. (1991). Claiming depressive symptoms as a self-handicap: A protective self-presentation strategy. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(1), 97-113. doi: 10.1207/s15324834basp1201_7.
- Baumgardner, A. H. y Arkin, R. M. (1987). Coping with the prospect of social disapproval: Strategies and sequelae. En C. R. Snyder y C. Ford (Eds.), *Clinical and social psychological perspectives on negative life events* (pp. 323-346). New York: Plenum Press.
- Baumgardner, A. H. y Brownlee, E. A. (1987). Strategic failure in social interaction: Evidence for expectancy disconfirmation processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 525-535. doi: 10.1037/0022-3514.52.3.525
- Baumgardner, A. H., Lake, E. A. y Arkin, R. M. (1985). Claiming mood as a self-handicap: The influence of spoiled and unspoiled public identities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11(4), 349-357. doi: 10.1177/0146167285114001
- Baumgardner, A. H. y Levy, P. E. (1988). Role of self-esteem in perceptions of ability and effort: Illogic or insight? *Personality and Social Psychological Bulletin*, 14(3), 429-438. doi: 10.1177/0146167288143001
- Beall, A. E. y Sternberg, R. J. (1993). *The psychology of gender*. New York: The Guilford Press.
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.
- Beck, A. T. y Beck, R. W. (1972). Screened depressed patients in family practice: A rapid technique. *Postgraduate Medicine*, 52, 81-85.
- Beckman, L. (1970). Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. *Journal of Educational Psychology*, 61(1), 76-82. doi: 10.1037/h0028821
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R. y Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.

- Beltrán, J. (1998). Claves psicológicas para la motivación y el rendimiento académico. En M. Acosta (Coord.), *Creatividad, motivación y rendimiento académico* (pp. 39-54). Málaga: Aljibe.
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 233-257. doi: 10.1016/S1041-6080(99)80002-8
- Berglas, S. (1985). Self-handicapping and self-handicappers: A cognitive attributional model of interpersonal self-protective behavior. En R. Hogan y W. Jones (Eds.), *Perspectives in personality* (Vol. 1, pp. 235-270). Greenwich, CT: JAI.
- Berglas, S. (1986a). A typology of self-handicapping alcohol abusers. En M. J. Saks y L. Saxe (Eds.), *Advances in applied social psychology* (Vol. 2, pp. 29-56). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Berglas, S. (1986b). *The success syndrome: Hitting bottom when you reach the top*. New York: Plenum.
- Berglas, S. (1987a). Self-handicapping and psychopathology: An integration of social and clinical perspectives. En J. E. Maddux, C. D. Stoltenberg y R. Rosenwein (Eds.), *Social processes in clinical and counseling psychology* (pp. 113-125). New York: Springer-Verlag.
- Berglas, S. (1987b). Self-handicapping model. En H. T. Blane y K. E. Leonard (Eds.), *Psychological theories of drinking and alcoholism* (pp. 305-341). New York: Guildford Press.
- Berglas, S. (1990). Self-handicapping: Etiological and diagnostic considerations. En R. I. Higgins, C. R. Snyder y S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 152-182). New York: Plenum Press.
- Berglas, S. y Jones, E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal, and curiosity*. New York: McGraw-Hill.

- Bernard, N. S., Dollinger, S. J. y Ramaniah, N. V. (2002). Applying the big five personality factors to the impostor phenomenon. *Journal of Personality Assessment*, 78(2), 321-333. doi: 10.1207/S15327752JPA7802_07
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. New York: Grove Press.
- Berry, A. J., Kernis, M. H. y Cornell, D. P. (octubre, 1994). *Stability and level of self-esteem and domain-specific self-evaluations*. Trabajo presentado en la Annual convention of the Southeastern Psychological Association, New Orleans, LA, EEUU.
- Berry, S. R. (2007). *An exploration of defensive pessimism, explanatory style, and expectations in relation to the academic performance of college and university students* (Tesis doctoral, University of Louisville). Recuperada de <http://digital.library.louisville.edu/utills/getfile/collection/etd/id/741/..../742.pdf>
- Birney, R.C., Burdick, H. y Teevan, R.C. (1969). *Fear of failure*. New York: Van Nostrand.
- Biscarra, A. (2010). Codependencia: definición teórica, validación de un instrumento y su relación con la autoestima y el locus de control. En M. L. Andrés y L. Canet-Juric (Eds.), *Anuario de proyectos e informes de becarios de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata* (Vol. 7, pp. 268-273). Buenos Aires: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. y Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x
- Blankstein, K. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L. y Eng, A. (1993). Dimensions of perfectionism and irrational fears: An examination with the fear survey schedule. *Personality and Individual Differences*, 15(3), 323-328. doi: 10.1016/0191-8869(93)90223-P

- Blanton, H., Cooper, J., Skurnik, I. y Aronson, J. (1997). When bad things happen to good feedback: Exacerbating the need for self-justification through self-affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(7), 684–692. doi: 10.1177/0146167297237002
- Blascovich, J. (2008). Challenge, threat, and health. En J. Y. Shah and W. L. Gardner, (Eds.), *Handbook of motivation science* (pp. 481-493). New York: Guilford.
- Blascovich, J., y Tomaka, J. (1996). The biopsychosocial model of arousal regulation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 28, 1-51. doi: 10.1016/S0065-2601(08)60235-X
- Blickle, G. (1991). Anregungsbedingungen für scheinbar paradox(al)e Wirkungen von Lob und Tadel (Stimulatory conditions of apparently paradoxical effects of praise and blame). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 21-32.
- Blumenfeld, P. C. Hamilton, V. L., Bossert, S. T., Wessels, K. y Meece, J. (1983). Teacher talk and student thought: socialisation into the student role. En: J. M. Levine y M. C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for student learning* (pp. 143-192). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C. y Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55, 619-621. doi: 10.1016/j.paid.2013.04.010
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: Initiating and maintaining behavioural change. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377-397. doi: 10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x
- Bonet, J. V. (1990). Autoestima y educación. En S. J. Coned, *Personalidad y humanismo* (pp. 55-78). Madrid: Síntesis.
- Bong, M. (1998). Tests of the internal/external frames of reference model with subject-specific academic self-efficacy and frame-specific academic self-concepts. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 102-110. doi: 10.1023/A:1021302408382

- *Bong, M. (2001). Between -and within- domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 23-34. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.23
- Bong, M. y Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153. doi:10.1207/s15326985ep3403_1
- Bong, M. y Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: how different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. doi:10.1023/A:1021302408382
- Boon, H. J. (2007). Low and high-achieving Australian secondary school students: Their parenting, motivations and academic achievement. *Australian Psychologist*, 42(3), 212-225. doi: 10.1080/00050060701405584
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., y Laroiche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x
- Branden, N. (2012). *La psicología de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brandstätter, V., Lengfelder, A. y Gollwitzer, P. M. (2001). Implementation intentions and efficient action initiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 946-960. doi: 10.1037/0022-3514.81.5.946
- Braten, I. y Olaussen, B. S. (2005). Profiling individual differences in student motivation: A longitudinal cluster-analytic study in different academic contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 359-396. doi: 10.1016/j.cedpsych.2005.01.003
- *Brett, J. F. y VandeWalle, D. (1999). Goal orientation and goal content as predictors of performance in a training program. *Journal of Applied Psychology*, 84(6), 863- 873. doi: 10.1037/0021-9010.84.6.863
- Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P. y Wisenbaker, J. (1978). Elementary school climate and school

- achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301-318.
doi: 10.3102/00028312015002301
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, 51(1), 5-32. doi: 10.3102/00346543051001005
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brower, A. M. y Ketterhagen, A. (2004). Is there an inherent mismatch between how black and white students expect to succeed in college and what their colleges expect from them? *Journal of Social Issues*, 60(1), 95-116. doi: 10.1111/j.0022-4537.2004.00101.x
- Brown, C. M. y Kimble, C. E. (2009). Personal, interpersonal, and situational influences on behavioral self-handicapping. *Journal of Social Psychology*, 149(6), 609-626. doi: 10.1080/00224540903344971
- Brown, C. M., Park, S. W. y Folger, S. F. (2012). Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *Journal of Social Psychology*, 152(2), 136-146. doi: 10.1080/00224545.2011.573596
- Brown, E. J., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G. S., Juster, H. R., y Leung, A. W. (1999). Relationship of perfectionism to affect, expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 18(1), 98-120. doi: 10.1521/jscp.1999.18.1.98.
- Brown, J. D. y Marshall, M. A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575-584. doi: 10.1177/0146167201275006
- Bryk, A. y Raudenbush, S. (1992). *Hierarchical linear models in social and behavioral research: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Burka, J. B. y Yuen, L. M. (1983). *Procrastination: Why you do it, what to do about it*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Burke. P. J. (1989). Gender identity, sex, and school performance. *Social Psychology Quarterly*, 52(2), 159-169. doi: 10.2307/2786915

- Burns, R. (1979). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA.
- Buron, J. (1994). Máscaras del miedo al fracaso escolar. *Educadores*, 36(170), 151-173.
- *Butler, R. (1992). What young people want to know when: The effects of mastery and ability goals on social information seeking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 934 -943. doi: 10.1037/0022-3514.62.6.934
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life-span: Issues and instrumentation*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18(2), 173-186. doi: 10.1037/h0079982
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613. doi: 10.1037/0022-3514.70.3.599
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y Valle, A. (2004). El estudiante estratégico. En R. G. Cabanach, J. A. González-Pienda, S. Rodríguez, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Estrategias y técnicas de estudio. Cómo aprender a estudiar estratégicamente* (pp. 181-205). Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Valle, A., Piñeiro, I., y Millán, P. G. (2007). Metas académicas y vulnerabilidad al estrés en contextos académicos. *Aula Abierta*, 36(1-2), 3-16.
- Cabanach, R. G., Valle, A., García, M., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2008). Uso de estrategias de auto-regulación cognitiva y de regulación del esfuerzo en estudiantes universitarios con múltiples metas. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 67-86.

- 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(2), 313-323.
- Cabanach., R, Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2002). Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. En J. A. González-Pienda, J. C. Núñez, L. Álvarez y E. Soler. *Estrategias de aprendizaje. Concepto evaluación e intervención* (pp. 17-38). Madrid: Pirámide.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y García, M. (2007). *Los recursos motivacionales. Programa para mejorar su gestión*. Madrid: Cepe.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F. y Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(1), 141-156. doi: 10.1037/0022-3514.70.1.141
- Canto, H. G. y Castro, E. K. (2004). Depresión, autoestima y ansiedad en la tercera edad: un estudio comparativo. *Enseñanza e investigación en psicología*, 9(2), 257-270.
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750. doi: 10.1037/0003-066X.45.6.735
- Cantor, N. y Harlow, R. E. (1994). Personality, strategic behavior, and daily life problem solving. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 169-172. doi:10.1111/1467-8721.ep10770688
- Cantor, N. y Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.92
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A. y Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1178
- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: Making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14(2), 153-167.

- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1985). Role of timing of visual monitoring and motor rehearsal in observational learning of action patterns. *Journal of Motor Behavior*, 17(3), 269-281.
- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1987). Translating cognition into action: The role of visual guidance in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 19(3), 385-398.
- Carroll, W. R. y Bandura, A. (1990). Representational guidance of action production in observational learning: A causal analysis. *Journal of Motor Behavior*, 22(1), 85-97.
- Carson, R. C. (1969). *Interaction concepts of personality*. Oxford: Aldine Publishing Co.
- Cartwright, D. (1950). Emotional dimensions of group life. En M. L. Reymert (Ed.), *Feelings and emotions* (pp. 439-447). New York: McGraw-Hill.
- Carver, C. S. y Humphries, C. (1981). Havana daydreaming: A study of self-consciousness and the negative reference group among Cuban Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(3), 545-552. doi: 10.1037/0022-3514.40.3.545
- Carver, C. S. y Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Castro, C. (1980). *Teoría de la medida en Psicología y Ciencias Sociales*. Universidad Central de Venezuela: Edición de la Facultad de Humanidades y Educación.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar, Aproximación teórica y metodológica. Propuesta de intervención*. Barcelona: Pirámide.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rosário, P., Álvarez, L., González-Castro, P., ...Rodríguez, S. (2009). Entrenamiento de los procesos de autorregulación del aprendizaje en soporte Moodle. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 317-324.

- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, B. y Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
- Chang, E. C. (1996). Cultural differences in optimism, pessimism, and coping: Predictors of subsequent adjustment in Asian American and Caucasian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 113-123. doi: 10.1037/0022-0167.43.1.113
- Chang, E. C. (1999). *Optimism, pessimism, negative life events, and psychological and physical adjustment: When expecting the best, but experiencing the worst, is associated with negative outcomes*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, University of Michigan, Ann Arbor, MI, EEUU.
- Chang, W. C. y Sivam, R. W. (2004). Constant vigilance: Heritage values and defensive pessimism in coping with severe acute respiratory syndrome in Singapore. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 35-53. doi: 10.1111/j.1467-839x.2004.00133.x
- Chatel, D. K. C. (1994). *The use and misuse of labels: Codependency as a self-handicapping strategy* (Tesis doctoral, University of Arizona). Recuperada de http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/186777/1/azu_td_9432846_sip1_m.pdf
- Chen, C. Y. y Liang, T. S. (2010). A motivational analysis of defensive pessimist and long-term wellbeing after achievement feedback [Resumen]. *Chinese Journal of Educational Psychology*, 41(4). Recuperado de <http://ojs.lib.ntnu.edu.tw/index.php/bep/article/view/86>
- Chen, L. H., Wu, C., Kee, Y. H., Lin, M. y Shui, S. (2009). Fear of failure, 2 × 2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), 298-305. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.06.006

- Chen, S. y Boucher, H. C. (2008). Relational selves as self-affirmational resources. *Journal of Research in Personality*, 42(3), 716-733. doi: 10.1016/j.jrp.2007.09.006
- Chrisman, S. M., Pieper, W. A., Clance, P. R., Holland, C. L. y Glickauf-Hughes (1995). Validation of the Clance Impostor Phenomenon Scale. *Journal of Personality Assessment*, 65(3), 456-467. doi: 10.1207/s15327752jpa6503_6
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.
- Chu, A. H. y Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264. doi: 10.3200/SOCP.145.3.245-264
- Church, M. A., Elliot, A. J. y Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 43-54. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.43
- Clance, P. R. (1985). *The impostor phenomenon: Overcoming the fear that haunts your success*. Atlanta: Peachtree Publishers.
- Clance, P. R. y O'Toole, M. (1988). *The impostor phenomenon: An internal barrier to empowerment and achievement*. Bringhamton, NY: Haworth Press.
- Cleary, T. J. y Zimmerman, B. J. (2001). Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13(2), 185-206. doi: 10.1080/104132001753149883
- Clifford, M. M. (1979). Effects of failure: Alternative explanations and possible implications. *Educational Psychologist*, 14(1), 44-52. doi: 10.1080/00461527909529206

- Clifford, M. M. (1984). Thoughts on a theory of constructive failure. *Educational Psychologist*, 19(2), 108-120. doi: 10.1080/00461528409529286
- Clifford, M. M. (1986a). The comparative effects of strategy and effort attributions. *British Journal of Educational Psychology*, 56(1), 75-83. doi: 10.1111/j.2044-8279.1986.tb02647.x
- Clifford, M. M. (1986b). The effects of ability, strategy and effort attributions for educational, business, and athletic failure. *British Journal of Educational Psychology*, 56(2), 169-179. doi: 10.1111/j.2044-8279.1986.tb02658.x
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colvin, C. R. y Block, J. (1994). Do positive illusions foster mental health? An examination of the Taylor and Brown formulation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 3-20. doi: 10.1037/0033-2909.116.1.3
- Colvin, C. R., Block, J. y Funder, D. C. (1995). Overly positive self-evaluations and personality: negative implications for mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1152-1162. doi: 10.1037//0022-3514.68.6.1152
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: Freeman.
- Corcoran, K. J. y Hankey, K. (1989). Cheating following success and failure in heavy and moderate social drinkers. *Journal of General Psychology*, 116(3), 311-316. doi: 10.1080/00221309.1989.9917765
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher*, 22(2), 14-22. doi: 10.3102/0013189X022002014
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic*

- achievement. Theoretical perspectives* (pp. 191-226). New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- Coudevylle, G. R., Gernigon, C. y Martin Ginis, K. A. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety, and claimed self-handicapping: A mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 670-675. doi: 10.1016/j.psychsport.2011.05.008
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A. y Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 391-398. doi: <http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2008.36.3.391>
- Coudevylle, G. R., Martin Ginis, K. A., Famose, J. P. y Gernigon, C. (2009). An experimental investigation of the determinants and consequences of self-handicapping strategies across motivational climates. *European Journal of Sport Science*, 9(4), 219-227. doi: 10.1080/17461390902780437
- Covington, M. V. (1983). Motivated cognitions. En S. G. Paris, G. M. Olson y H. W. Setevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 139-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M. V. (1984a). Motivation for self-worth. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 77-113). New York: Academic Press.
- Covington, M. V. (1984b). The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. *Elementary School Journal*, 85(1), 5-20. doi: 10.1086/461388
- Covington, M. V. (1985). Strategic thinking and fear of failure. En J. V. Segal, S. F. Chipman y R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills. Vol 1: Relating instruction to research* (pp. 389-416). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Covington, M. V. (1989). Self-esteem and failure in school: Analysis and policy implications. En A. M. Mecca., N. J. Smelser. y J. Vasconcellos (Eds.). *The social importance of self-esteem* (pp. 72-124). Berkeley: University of California Press.

- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (1993). A motivational analysis of academic life in college. En J. C. Smart, *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 50-93). New York: Agathon Press.
- Covington, M. V. (1998). *The will to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171
- Covington, M. V. y Beery, R. G. (1976). *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edge sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-182. doi:10.1037/0022-0663.71.2.169
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1984). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1038-1050. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1038
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1988). Achievement dynamics: The interaction of motives, cognitions and emotions over time. *Anxiety Research*, 1(3), 165-183. doi: 10.1080/08917778808248717
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2x2 model. En C. D. Spielberger, I. G. Sarason, Z. Kulcsar y G. L. Van Heck (Eds.), *Stress and emotion* (Vol 14, pp. 85-105). New York, NY: Hemisphere.
- Covington, M. V. y Roberts, B. W. (1994). Self-worth and college achievement: Motivational and personality correlates. En P. R. Pintrich., D. R. Brown. y C. E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning:*

- Essays in honor of Wilbert J. McKeachie* (pp. 157-188). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Covington, M. V., Spratt, M. F. y Omelich, C. E. (1980). Is effort enough or does diligence count to? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 717-729. doi: 10.1037/0022-0663.72.6.717
- Covington, M. V. y Teel, K. M. (1996). *Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cowman, S. E. y Ferrari, J. R. (2002). "Am I for real?". Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-125. doi: 10.2224/sbp.2002.30.2.119
- Cox, C. B. y Giuliano, T. A. (1999). Constructing obstacles vs. making excuses: Examining perceiver's reactions to behavioral and self-reported self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(3), 419-432.
- Craft, D. H. y Hogan, P. I. (1985). Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2(4), 320-327.
- Craven, R. G., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on the enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-27. doi: 10.1037/0022-0663.83.1.17
- Crocker, J., Brook, A. T., Niiya, Y. y Villacorta, M. (2006). The pursuit of self-esteem: Contingencies of self-worth and self-regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1749-1771. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00427.x
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M. L. y Bouvrette, S. A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(5), 894-908. doi:10.1037/0022-3514.85.5.894

- Crocker, J., Sommers, S. R. y Luhtanen, R. K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(9), 1275-1286. doi: 10.1177/01461672022812012
- Crocker, J. y Wolfe, C. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108(3), 593-623. doi: 10.1037/0033-295X.108.3.593
- Cromwell, B., Brown, N. W., Sánchez-Huceles, J. y Adair, F. L. (1990). The Impostor Phenomenon and personality characteristics of high school honor students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(6), 563-573.
- Cross, S. E. y Markus, H. R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423-438. doi: 10.1037/0022-0663.86.3.423
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairós.
- Cuddihy, N. y Ronan, G. F. (agosto, 1990). *Relationship between optimism, defensive pessimism and personal problem-solving*. Trabajo presentado en la 98th Annual Convention of the American Psychological Association, Boston, MA, EEUU.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. y Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. y Pekrun, E. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 584-608. doi: 10.1016/j.cedpsych.2007.08.002
- De Castella, K., Byrne, D. y Covington, M. V. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure,

- and student disengagement [Resumen]. *Journal of Educational Psychology*. doi: 10.1037/a0032464 Recuperado de <http://search.proquest.com/psycinfo/docview/1346799172/13F5863D02976867C12/4?accountid=17197>
- De Charms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deaux, K. (1976). Sex: A perspective on the attribution process. En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, (Vol. 1, pp. 335-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deaux, K. y Emsmiller, T. (1974). Explanations of successful performance on sex-linked tasks: What is skill for the male is luck for the female. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29, 80-85. doi: 10.1037/h0035733
- Deb, A. y Arora, M. (2009). Defensive pessimism as a cognitive strategy: An overview. *Indian Journal of Social Science Researches*, 6(1), 4-15.
- Deci, E. L. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Cascio, W. F. y Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(1), 81-85. doi:10.1037/h0076168
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- DeGree, C. y Snyder, C. (1985). Adler's psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1512-1519. doi: 10.1037/0022-3514.48.6.1512
- Deppe, R. y Harackiewicz, J. (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876. doi: 10.1037/0022-3514.70.4.868
- Diener, C. I., y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement

- cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality*, 23(4), 403-410. doi: 10.2224/sbp.1995.23.4.403
- Dodgson, P. G. y Wood, J. V. (1998). Self-esteem and the cognitive accessibility of strengths and weaknesses after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 178-197. doi: 10.1037/0022-3514.75.1.178
- Doron, J., Stephan, Y., Boiché, J. y Le Scanff, C. (2009). Coping with examinations: Exploring relationships between students' coping strategies, implicit theories of ability, and perceived control. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 515-528. doi: 10.1348/978185409X402580
- Dowson, M. y McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35-42.
- Drexler, L. P., Ahrens, A. H. y Haaga, D. A. F. (1995). The affective consequences of self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10(4), 861-870.
- *Duda, J. y Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.290
- Dusek, J. B. y Flaherty, J. F. (1981). The development of the self-concept during adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(4, Serial No. 191). doi: 10.2307/1166004
- Dutton, K. A., y Brown, J. D. (1997). Global self-esteem and specific self-views as determinants of people's reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 139-148. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.139

- Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-685. doi: 10.1037/h0077149
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2001). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation 1990* (Vol. 38, pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., Davidson, W., Nelson, S. y Enna, B. (1978). Sex differences in learned helplessness: II. The contingencies of evaluative feedback in the classroom and III. An experimental analysis. *Developmental Psychology*, 14(3), 268-276. doi: 10.1037/0012-1649.14.3.268
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Ed. Series) y E. M. Heatherington (Ed. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol 4. Socialization, personality, and social development* (4^a ed., pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. doi: 10.1037/0033-295X.95.2.256
- Dworkin, R. H., Turk, D. C., Revicki, D. A., Harding, G., Coyne, K. S., Peirce-Sandner, S., ...Melzack, R. (2009). Development and initial validation of an expanded and revised version of the short-form McGill pain questionnaire (SF-MPQ-2). *Pain*, 144(1), 35-42. doi:10.1016/j.pain.2009.02.007
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.

- Eccles, J. (1987). Gender roles and women's achievement-related decisions. *Psychology of Women Quarterly*, 11(2), 135-172. doi: 10.1111/j.1471-6402.1987.tb00781.x
- Eccles, J. (1993). School and family effects on ontogeny of children's interests, self-perceptions, and activity choice. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation. Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. En W. Damon (Ed. Series) y N. Eisenberg (Ed. Vol.), *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Eichelberger, A. H. (2007). *Measuring wishful thinking: The development and validation of a new scale* (Tesis doctoral, University of Maryland). Recuperada de <http://www.lib.umd.edu/drum/bitstream/1903/719/1/1/umi-umd-4576.pdf>
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr y P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: Guilford Press.

- Elliot, A. J. y Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliot, A. J. y Church, M. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396. doi: 10.1111/1467-6494.7103005
- Elliot, A. J., Cury, F., Fryer, J. W. y Huguet, P. (2006). Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A mediational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28(3), 344-361.
- Elliot, A. J. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12. doi: 10.1037//0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J. y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. doi: 10.1037//0022-3514.66.5.968
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628-644. doi: 10.1037/0022-3514.76.4.628
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- *Elliot, A. J. y Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.613

- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy, revised and updated*. New York: Birch Lane Press.
- Ellis, A. y Knaus, W. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 15, 283-309. doi: 10.1111/j.1468-5914.1985.tb00057.x
- Epstein, S. y Katz, L. (1992). Coping ability, stress, productive load, and symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(5), 813-825. doi:10.1037/0022-3514.62.5.813
- Eronen, S. (2000). *Achievement and social strategies and the cumulation of positive and negative experiences during young adulthood*. (Tesis doctoral, University of Helsinki). Recuperada de <http://ethesis.helsinki.fi//julkasiut/hum/psyko/vk/eronen/achievem.pdf>
- Eronen, S. (2001). The role of achievement and social strategies in the transition into young adulthood. En J. E. Nurmi (Ed.), *Navigating through adolescence: European perspectives* (pp. 85-116). New York: Taylor and Francis.
- Eronen, S., Nurmi, J. y Salmela-Aro, K. (1998). Optimistic, defensive pessimistic, impulsive, and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8(2), 159-177. doi: 10.1016/S0959-4752(97)00015-7
- Farmer, H., Vispoel, W. y Maehr, M. (1991). Achievement contexts: Effect on achievement values and causal attribution. *Journal of Educational Research*, 85(1), 26-38. doi: 10.1080/00220671.1991.10702809
- Feather, N. T. (1967). Level of aspiration and performance variability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(1), 37-46. doi:10.1037/h0024488
- Feather, N. T. (1982). Human values and the prediction of action: An expectancy-valence analysis. En N. T. Feather (Ed.), *Expectations and*

- actions: Expectation-value models in psychology* (pp. 263-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feather, N. T. (1988). Values, valences, and course enrollment: The role of personal values within an expectancy-value framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 381-391. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.381
- Federoff, N. A. y Harvey, J. H. (1976). Focus of attention, self-esteem, and the attribution of causality. *Journal of Research in Personality*, 10(3), 336-345. doi: 10.1016/0092-6566(76)90023-4
- 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(2), 147-163. doi: 10.1023/A:1024434600296
- Feingold, A. (1994). Gender differences in personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 429-526. doi: 10.1037/0033-2909.116.3.429
- Felsenthal, H. M. (1970). Sex differences in teacher-pupil interactions and their relationship with teacher attitudes and pupil reading achievement. *Dissertation Abstracts*, 30, 3781-3782.
- Fernández, E. (1999). *Variables personales y situacionales en la autorregulación en contextos de logro: el caso del optimismo, el pesimismo defensivo y la controlabilidad de la tarea* (Tesis doctoral inédita). UNED, Madrid, España.
- Fernández, E. y Bermúdez, J. (1999). Estructura factorial del Optimismo y el Pesimismo. *Boletín de Psicología*, 63, 7-26.
- Fernández, E. y Bermúdez, J. (2001). Pesimismo defensivo, optimismo y dificultad de la tarea: un análisis del papel de las expectativas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 371-388.
- Fernández, P., Livacic, P. y Vallejo, G. (2007). Cómo elegir la mejor prueba estadística para realizar un diseño de medidas repetidas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), 153-175.

- Ferrand, C., Tetard, S. y Fontayne, P. (2005). Self-handicapping in rock climbing: A qualitative approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(3), 271-280. doi: 10.1080/10413200600830331
- Ferrari, J. R. (1991a). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self-esteem, social esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261. doi: 10.1016/0092-6566(91)90018-L
- Ferrari, J. R. (1991b). A second look at behavioral self-handicapping among women. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(2), 195-206.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentational, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 75-84. doi: 10.1016/0092-6566(92)90060-H
- Ferrari, J. R. y Thompson, T. (2006). Impostor fears: Links with self-presentational concerns and self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 40(2), 341-352. doi: 10.1016/j.paid.2005.07.012
- Ferrari, J. R. y Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83. doi: 10.1006/jrpe.1999.2261
- Ferrera, T. S. (2011). *Personal performance goal orientation, classroom goal structure, persistence, and self-handicapping in the classroom*. ETD Collection for Fordham University. Paper AAI3465664. Recuperado de <http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3465664>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Ewanston, ILL: Row Peterson.
- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E. y Cleveland, C. (2011). Do athletes claim handicaps in low ego-threatening conditions? Re-examining the effect of ego-threat on claimed self-handicapping. *The Sport Psychologist*, 25(3), 288-304.

- Finez, L., Berjot, S., Rosnet, E., Cleveland, C. y Tice, D. M. (2012). Trait self-esteem and claimed self-handicapping in sports situations. *Journal of Sports Sciences*, 30(16), 1757-1765.
- Finez, L. y Sherman, D. K. (2012). Train in vain: The role of the self in claimed self-handicapping strategies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(5), 600-620.
- Fleming, J. S. y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421. doi: 10.1037/0022-3514.46.2.404
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L. y Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality*, 20(2), 85-94. doi: 10.2224/sbp.1992.20.2.85
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R. y Mosher, S. W. (1991). Perfectionism, self-actualization, and personal adjustment. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(5), 147-160.
- Font, A. (1991). Relaciones entre expectativas de resultado teórico, expectativas de resultado autorreferencial y expectativas de auto-eficacia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23, 53-69.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fox, K. (1981). *El proceso de investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Frankel, A. y Snyder, M. L. (1978). Poor performance following unsolvable problems: Learned helplessness or egotism? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(12), 1415-1423. doi: 10.1037/0022-3514.36.12.1415
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059

- Fuente de la, J. (2002). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación a Meta. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 35-62.
- Gadbois, A. G. y Sturgeon, R. D. (2011). Academic self-handicapping: Relationships with learning specific and general self-perceptions and academic performance over time. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 207-222. doi: 10.1348/000709910X522186
- Gagne, F. M. y Norem, J. K. (enero, 2005). "Thanks for your support (not)": *When partner strategy and social support don't mix*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, New Orleans, LA, EEUU.
- Galvanovskis, A., y Villar, E. (2000). Revisión de vida y su relación con el autoconcepto y la depresión en el periodo de jubilación. *Geriátrica*, 16(10), 40 - 47.
- Garcés, E. (1995). Burnout en niños y adolescentes: Un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- García, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- García, T., Matula, J. S., Harris, C. L., Egan-Dowdy, K., Lissi, M. R. y Davilli, C. (abril, 1995). *Worriers and procrastinators: Differences in motivation, cognitive engagement, and achievement between defensive pessimists and self-handicappers*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, EEUU.
- García, T. y Pintrich, P. R. (abril, 1993). *Self-schemas, motivational strategies and self-regulated learning*. Trabajo presentado en el congreso de la American Educational Research Association, Atlanta, GA, EEUU.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Garrido, E. (2000). *Autoeficacia percibida: el origen de una teoría*. Salamanca: Siglo XXI.
- Gasper, K., Lozinski, R. y LeBeau, L. S. (2009). If you plan, then you can: How reflection helps defensive pessimists pursue their goals. *Motivation and Emotion*, 33(2), 203-216. doi: 10.1007/s11031-009-9125-5
- Gauze, C., Bukowski, W. M., Aquan-Assee, J. y Sippola, L. K. (1996). Interactions between family environment and friendship and associations with self-perceived well-being during adolescence. *Child Development*, 67(5), 2201-2216. doi: 10.1111/j.1467-8624.1996.tb01852.x
- Gibbons, F. X. y Gaeddert, W. P. (1984). Focus of attention and placebo utility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 20(2), 159-176. doi: 10.1016/0022-1031(84)90018-0
- Gibson, B. y Sachau, D. (2000). Sandbagging as a self-presentational strategy: claiming to be less than you are. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 56-70. doi: 10.1177/0146167200261006
- Gibson, B., Sachau, D., Doll, B. y Shumate, R. (2002). Sandbagging in competition: Responding to the pressure of being the favorite. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(8), 1119-1130. doi: 10.1177/01461672022811010
- Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista de Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
- Godoy, A. (1988). Algunas consideraciones acerca de las expectativas de lugar de control y su evaluación. *Psicologemas*, 4, 193-236.
- Gold, Y. y Michael, W. B. (1985). Academic self-concept correlates of potential burnout in a sample of first-semester elementary school practice teachers: A concurrent validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 45(4), 909-914. doi: 10.1177/0013164485454022
- Goldfried, M. R. (1980). Psychoterapy as coping skills training. En M. J. Mahoney (Ed.), *Psychoterapy process: Current issues and future directions* (pp. 89-119). New York: Plenum.

- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287-312). New York: Guilford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503. doi: 10.1037/0003-066X.54.7.493
- Gollwitzer, P. M., y Brandstätter, V. (1997). Implementation intentions and effective goal pursuit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 186-199. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.186
- Gollwitzer, P. M., y Sheeran, P. (2008). *Implementation intentions*. Recuperado de http://dccps.nci.nih.gov/brp/constructs/implementation_intentions/goal_intent_attain.pdf
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Pamplona: Eunsa.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento académico. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A. (1996). El estudiante: variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 147-191). Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral, Universidad del País Vasco). Recuperada de http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Ciencias_Sociales/El%20autoconcepto%20personal.%20Estructura%20interna,%20medida%20y%20variabilidad.pdf
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(23), 179-194.

- Good, T. L. y Brophy, J. E. (1987). *Looking into classrooms (4th ed.)*. New York: Harper y Row.
- Goodhart, D. E. (1986). The effects of positive and negative thinking on performance in an achievement situation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(1), 117-124. doi: 10.1037/0022-3514.51.1.117
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Graham, S. y Harris, K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. En D. H. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 203-228). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Graham, S., Harris, K. R. y Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. En D. Schunk y B. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices* (pp. 20-41). New York: Guilford.
- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541-553. doi: 10.1037/0022-3514.85.3.541
- Greaven, S. H., Santor, D. A., Thompson, R. y Zuroff, D. C. (2000). Adolescent self-handicapping, depressive affect, and maternal parental styles. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 631-646. doi: 10.1023/A:1026499721533
- Green, J., Martin, A. J. y Marsh, H.W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279. doi: 10.1016/j.lindif.2006.12.003
- Green, L. (1982). Minority students' self-control of procrastination. *Journal of Counseling Psychology*, 29(6), 636-644. doi: 10.1037/0022-0167.29.6.636

- Greenberg, J. (1985). Unattainable goal choice as a self-handicapping strategy. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(2), 140-152. doi: 10.1111/j.1559-1816.1985.tb02340.x
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. y Paisley, C. (1984). Effect of extrinsic incentives on use of test anxiety as an anticipatory attributional defense: Playing it cool when the stakes are high. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1136-1145. doi: 10.1037/0022-3514.47.5.1136
- Greene, B.A. y Miller, R.B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21(2), 181-192. doi:10.1006/ceps.1996.0015
- Gurin, P. y Brim, O. G. (1984). Change in self in adulthood: The example of sense of control. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span Development and Behavior* (Vol. 6, pp. 281-334). New York: Academic Press.
- Hackett, G. y Campbell, N. K. (1987). Task self-efficacy and task interest as a function of performance on a gender neutral task. *Journal of Vocational Behavior*, 30(2), 203-215. doi: 10.1016/0001-8791(87)90019-4
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15(1), 27-33.
- Hammontree, S. R. y Ronan, G. F. (agosto, 1992). *Optimism, pessimism and defensive pessimism*. Trabajo presentado en la 100th Annual Convention of the American Psychological Society, Washington, DC, EEUU.
- Hansford, B. y Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142. doi: 10.2307/1170275
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. y Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1284

- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. y Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptative for college students and why? *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21. doi: 10.1207/s15326985ep3301_1
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., y Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94,638-645. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.638
- Harackiewicz, J., Barron, K., Tauer, J., Carter, S. y Elliot, A. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.316
- Hardy, T. K. (2011). *My strategy is better than yours: Others' preparation strategy influence how defensive pessimists and strategic optimists prepare* (Tesis de maestría, Ohio State University). Recuperada de <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hardy%20Tiffany%20Kerene.pdf?osu1306334997>
- Harlow, R. E. y Cantor, N. (1995). To whom do people turn when things go poorly? Task orientation and functional social contacts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(2), 329-340. doi: 10.1037/0022-3514.69.2.329
- Harris, R. N. y Higgins, R. L. (1985). *The interaction of drinker history and expectancies: Refining the self-handicapping theory of alcohol consumption*. Manuscrito inédito, University of Kansas, Lawrence.
- Harris, R. N. y Snyder, R. C. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.451
- Harris, R. N., Snyder, C. R., Higgins, R. L. y Schrag, J. L. (1986). Enhancing the prediction of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1191-1199. doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1191

- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97. doi: 10.2307/1129640
- Harter, S. (1985). *The Self-Perception Profile for Children. Revision of the Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. C. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol 3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, England: Routledge.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59(3), 226-234.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heine, S. J., Takata, T. y Lehman, D. R. (2000). Beyond self-presentation: Evidence for self-criticism among Japanese. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(1), 71-78. doi:10.1177/0146167200261007
- Held, B. S. y Bohart, A. C. (2002). Introduction: The (overlooked) virtues of "unvirtuous" attitudes and behavior: Reconsidering negativity,

- complaining, pessimism, and “false” hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (9), 961-964. doi: 10.1002/jclp.10092
- Hendrix, K. S. y Hirt, E. R. (2009). Stressed out over possible failure: The role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(1), 51-59. doi: 10.1016/j.jesp.2008.08.016
- Henning, K., Ey, S. y Shaw, D. L. (1998). Perfectionism, the impostor phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing, and pharmacy students. *Medical Education*, 32(5), 456-464. doi: 10.1046/j.1365-2923.1998.00234.x
- Hernández, F., Rosário, P. y Cuesta, J. D. (2010). Impacto de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de Grado. *Revista de Educación*, 353, 571-588.
- Hernández, F., Rosário, P., Cuesta, J. D., Martínez, P. y Ruiz, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de Universidad: evaluación de una intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-633.
- Hernández, P. y García, L. A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Pirámide.
- Hewitt, P. L. y Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470. doi: 10.1037/0022-3514.60.3.456
- Higgins, E. T. (2005). Value from regulatory fit. *Current Directions in Psychological Science*, 14(4), 209-213. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00366.x
- Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping: historical roots and contemporary branches. En R. L. Higgins, C. R. Snyder y S. Berglas (Eds.): *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 1-35). New York: Plenum Press.
- Higgins, R. L. y Berglas, S. (1990). The maintenance and treatment of self-handicapping. En R. L. Higgins, C. R. Snyder y S. Berglas (Eds.): *Self-*

- handicapping: The paradox that isn't* (pp. 187–238). New York: Plenum Press.
- Higgins, R. L. y Harris, R. C. (1988). Strategic alcohol use: Drinking to self-handicap. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2), 191-202. doi: 10.1521/jscp.1988.6.2.191
- Higgins, R. L. y Snyder, C. R. (1989). Excuses gone awry: An analysis of self-defeating excuses. En R. C. Curtis (Ed.), *Self-defeating behaviors: Experimental research, clinical impressions, and practical implications. The Plenum series in social/clinical psychology*, (pp. 99-130). New York, NY: Plenum Press.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R. y Berglas, S. (Eds.) (1990). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. New York: Plenum.
- Hirabayashi, K. E. (2005). *The role of parental style on self-handicapping and defensive pessimism in Asian American college students* (Tesis doctoral inédita). University of Southern California, Los Angeles, CA, EEUU.
- Hirt, E. R. (mayo, 1993). *Behavioral self-handicapping in the social domain: Still a man's game?* Trabajo presentado en el congreso de la Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K. y Gordon, L. J. (1991). Self-reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991. doi: 10.1037/0022-3514.61.6.981
- Hirt, E. R. y McCrea, S. M. (2009). Man smart, woman smarter? Getting to the root of gender differences in self-handicapping. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 260-274. doi: 10.1111/j.1751-9004.2009.00176.x
- Hirt, E. R., McCrea, S. M. y Boris, H. I. (2000). *Audience reaction to self-handicapping: A matter of who sees what in whom*. Manuscrito inédito, Indiana University, Bloomington, EEUU.
- Hirt, E. R., McCrea, S. M. y Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.
doi: 10.1037/0022-3514.84.1.177
- Hirt, E. R., McCrea, S. M. y Kimble, C. E. (2000). Public self-focus and sex differences in behavioral self-handicapping: Does increasing self-threat still make it "just a man's game?". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(9), 1131-1141. doi: 10.1177/01461672002611009
- Hobden, K. y Pliner, P. (1995). Self-handicapping and dimensions of perfectionism: self-presentation vs. self-protection. *Journal of Research in Personality*, 29(4), 461-474. doi: 10.1006/jrpe.1995.1027
- Hoge, D. R., Smit, E. K., y Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), 295-314. doi: 10.1007/BF01537598
- Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C. S., Lin, M. y Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(3), 588-599. doi:10.1037/0022-3514.77.3.588
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement-related conflict in woman. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157-176. doi: 10.1111/j.1540-4560.1972.tb00023.x
- Hosogoshi, H. y Kodama, M. (2006a). Defensive pessimists and coping: The goodness of fit hypothesis [Resumen]. *Japanese Journal of Psychology*, 77(5), 452-457.
- Hosogoshi, H. y Kodama, M. (2006b). Examination of psychological well-being and subjective well-being in defensive pessimists [Resumen]. *Japanese Journal of Psychology*, 77(2), 141-148.
- Hosogoshi, H. y Kodama, M. (2009). Accepting pessimistic thinking is associated with better mental and physical health in defensive pessimists [Resumen]. *Japanese Journal of Psychology*, 79(6), 542-548.
- Howell, A. J. y Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.017

- Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality*, 74(6), 1507-1526. doi: 10.1111/j.1467-6494.2006.00418.x
- Huertas, J. A. (1997). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodman, S. M. y Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- Hummer, M. K., Dember, W. N., Melton, R. S. y Schefft, B. K. (1992). On the partial independence of optimism and pessimism. *Current Psychology*, 11(1), 37-50. doi: 10.1007/BF02686826
- Illingworth, K. S. S. (1993). *Cognitive strategies and mood: The role of affect in the strategic use of optimism and defensive pessimism* (Tesis doctoral inédita). Northeastern University, Boston, MA, EEUU.
- Illingworth, K. S. S. y Norem, J. K. (mayo, 1991). *Convergent and divergent correlates of optimism and defensive pessimism*. Trabajo presentado en el Congreso de la Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713287.pdf
- Isaacowitz, D. M. y Seligman, M. E. P. (agosto, 1998). *Prevention of depression in older adults: Theory, methodology, and pitfalls*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA, EEUU.
- Isleib, R. A., Vuchinich, R. E. y Tucker, J. A. (1988). Performance attributions and changes in self-esteem following self-handicapping with alcohol consumption. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(1), 88-103. doi: 10.1521/jscp.1988.6.1.88

- Jackson, C. (2002). "Laddishness" as self-worth protection strategy. *Gender and Education*, 14(1), 37-50. doi: 10.1080/09540250120098870
- James, W.(1890). *The principles of psychology (Vol. 2)*. New York: Henry Holt.
- Jimerson, S., Egeland, B. y Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116-126. doi: 10.1037/0022-0663.91.1.116
- Johnson, D. W., Manyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skan, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualist goal structures on achievement. A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1) 47-62. doi: 10.1037/0033-2909.89.1.47
- Jones, A. M. y Buckingham, J. T. (2005). Self-esteem as the moderator of the effect of social comparison on women's body image. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(8), 1164-1187. doi: 10.1521/jscp.2005.24.8.1164
- Jones, E. y Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206. doi: 10.1177/014616727800400205
- *Jones, E. y Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Josephs, R. A., Markus, H. R. y Tafarodi, R. W. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 391-402. doi: 10.1037//0022-3514.63.3.391
- Judge, T. A. y Bono, J. E. (2001). Relationships of core self-evaluations traits - self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability- with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92. doi: 10.1037//0021-9010.86.1.80
- Kapikiran, S. (2012). Achievement goal orientations and self-handicapping as moderator of the relationship between intrinsic achievement motivation

- and negative automatic thoughts in adolescence students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 705-711.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184. doi: 10.1007/s10648-006-9012-5
- Kearns, H., Forbes, A. y Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behaviour Change*, 24(3), 157-172. doi: 10.1375/bech.24.3.157
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M. y Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A review of perfectionism and self-handicapping. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.
- Kearns, H., Gardiner, M. y Marshall, K. (2008). Innovation in PhD completion: The hardy shall succeed (and be happy!). *Higher Education Research and Development*, 27(1), 77-89. doi: 10.1080/07294360701658781
- Kelley, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. En D. Levine (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 15, pp. 192-238). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Kelley, H. H. (1971). *Attribution in social interaction*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelley, H. H. (1972). Causal schemata and the attribution process. En E. E. Jones, D. E. Kanouse, H. H. Kelley, R. E. Nisbett, S. Valins y B. Weiner (Eds.), *Attribution: Perceiving the causes of behavior* (pp. 151-176). Morristown, NJ: General Learning Press.
- Kelley, K., Leventhal, H., Toppmeyer, D., Much, J., Dermody, J., Marvin, M., ...Schwalb, M. (2003). Subjective and objective risks of carrying a BRCA 1/2 Mutation in Individuals of Ashkenazi Jewish Descent. *Journal of Genetic Counseling*, 12(4), 351-371. doi: 10.1023/A:1023905106360
- Kelly, J. A., St. Lawrence, J. S., Brasfield, T. L., Lemke, A., Amidei, T., Roffman, R. E., ...McNeill Jr., C. (1990). Psychological factors that predict AIDS high-risk versus AIDS precautionary behavior. *Journal of*

- Counseling and Clinical Psychology*, 58(1), 117-120. doi: 10.1037/0022-006X.58.1.117
- Kernberg, O. (1975). *Borderline conditions and pathological narcissism*. New York: Jason Aronson.
- Kernis, M. H. (1993). The roles of stability and level of self-esteem in psychological functioning. En R. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 167-182). New York: Plenum Press.
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A. y Harlow, T. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(6), 1190-1204. doi: 10.1037//0022-3514.65.6.1190
- Kernis, M. H., Granneman, B. D. y Barclay, L. C. (1992). Stability of self-esteem: Assessment, correlates, and excuse making. *Journal of Personality*, 60(3), 621-644. doi:10.1111/j.1467-6494.1992.tb00923.x
- Kernis, M. H. y Waschull, S. B. (1995). The interactive roles of stability and level of self-esteem: Research and theory. En M. P. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*. (Vol 27, pp. 93-141). San Diego: Academic Press.
- Kiehl, E. (1995). *Attitudes towards AIDS among unrealistic optimists, health optimists, and health defensive pessimists* (Tesis doctoral inédita). Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Kika, G. y Zimmerman, M. (1992). *Aprendo a relacionarme*. Valencia: Promolibro.
- Kim, H., Lee, K. y Hong, Y. (2012). Claiming the validity of negative in-group stereotypes when foreseeing a challenge: A self-handicapping account. *Self and Identity*, 11, 285-303. doi: 10.1080/15298868.2011.561560
- Kimble, C. E. y Bryant, J. (2002). *Gender and behavioral self-handicapping: Competitive men make self-handicapping choices*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, University of Dayton, Dayton, OH.

- Kimble, C. E., Funk, S. C. y DaPolito, K. L. (1990). The effects of self-esteem uncertainty on behavioral self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(3), 137-149.
- Kimble, C. E. y Hirt, E. R. (2005). Self-focus, gender, and habitual self-handicapping: Do they make a difference in behavioral self-handicapping? *Social Behavior and Personality*, 33(1), 43-56. doi: 10.2224/sbp.2005.33.1.43
- Kimble, C. E., Hirt, E. R. y Huprich, S. K. (mayo, 1994). *Attractiveness, gender, and social self-handicapping*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A. y Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-534. doi: 10.1080/00224549809600406
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J. y Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(4), 470-500. doi: 10.1037/0033-2909.125.4.470
- Knee, C. R. y Zuckerman, M. (1998). A nondefensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research on Personality*, 32(2), 115-130. doi: 10.1006/jrpe.1997.2207
- Koch, K. A., Hirt, E. R. y McCrea, S. M. (2003). *Public self-focus and claimed self-handicapping*. Manuscrito no publicado, Indiana University, Bloomington, IN, EEUU.
- Kolditz, T. A., y Arkin, R. M. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502. doi: 10.1037/0022-3514.43.3.492
- Kontos, S. y Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers' interactions with children: Why are they so important? Research in review. *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Kuczka, K. K. y Treasure, T. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived

- importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539-550. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.007
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 155-170. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.155
- Kuhl, J. (1984). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Maehr (Ed.), *Progress in experimental personality research* (Vol. 13, pp. 99-171). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and volition: The dynamics of personality systems interactions. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Self-regulation: Directions and challenges for future research* (pp. 111-169). Nueva York: Academic Press.
- Langens, T. A. y Schmalt, H. D. (2002). Emotional consequences of positive daydreaming: The moderating role of fear of failure. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1725-1735. doi: 10.1177/014616702237653.
- Langer, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 311-328. doi: 10.1037/0022-3514.32.2.311
- Lay, C. H., Knish, S. y Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26, 242-257. doi: 10.1016/0092-6566(92)90042-3
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer-Verlag.
- Lazarus, R. S. y Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment. En L. A. Pervin y M. Lewis (Eds.), *Perspectives in Interactional Psychology* (pp. 287-327). New York: Plenum.
- Leahy, R. L. (1999). Strategic self-limitation. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(4), 275-293.

- Leahy, R. L. (2008). The therapeutic relationship in cognitive-behavioral therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 769-777. doi: 10.1017/S1352465808004852
- Leary, M. R. (1986). The impact of interactional impediments on social anxiety and self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(2), 122-135. doi: 10.1016/0022-1031(86)90032-6
- Leary, M. R. (2004). *The curse of the self: Self-awareness, egotism, and the quality of human life*. New York: Oxford.
- Leary, M. R., Patton, K. M., Orlando, A. E. y Wagoner Funk, W. (2000). The impostor phenomenon: Self-Perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies. *Journal of Personality*, 68(4), 725-756. doi: 10.1111/1467-6494.00114
- Leary, M. R. y Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicapping vs. self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1265
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. y Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518-530. doi: 10.1037/0022-3514.68.3.518
- Lecky, P. (1961). *Self-consistency: A theory of personality*. New York: Shoe String Press.
- Lennox, R. (1988). The problem with self-monitoring: A two-sided scale and a one-sided theory. *Journal of Personality Assessment*, 52, 58-73. doi: 10.1207/s15327752jpa5201_5
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027
- Leon, L. C. y Matthews, L. R. (2010). Self-esteem theories: Possible explanations for poor interview performance for people experiencing unemployment. *Journal of Rehabilitation*, 76(1), 41-50.

- Leondari, A. y Gonida, E. (2007). Predicting academic self-handicapping in different age groups: The role of personal achievement goals and social goals. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 595-611. doi: 10.1348/000709906X128396
- *Lepper, M. R., Corpus, J. H. y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184-196. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.184
- *Liem, G. A. D. y Martin, A. J. (2012). The Motivation and Engagement Scale: Theoretical framework, psychometric properties, and applied yields. *Australian Psychologist*, 47, 3-13. doi: 10.1111/j.1742-9544.2011.00049.x
- Lim, L. (2009). A two-factor model of defensive pessimism and its relations with achievement motives. *Journal of Psychology*, 143(3), 318-336. doi: 10.3200/JRLP.143.3.318-336
- Linnenbrink, E. A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213. doi: 10.1037/0022-0663.97.2.197
- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't pull all your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94-120. doi: 10.1521/soco.1985.3.1.94
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related depression and illness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663-676. doi: 10.1037/0022-3514.52.4.663
- Liu, T. J. y Steele, C. M. (1986). Attributional analysis as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 531-540. doi: 10.1037/0022-3514.51.3.531
- Locke, E. A. y Latham, G. P. (2002). Building practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. doi: 10.1037//0003-066X.57.9.705

- Lovejoy, C. M. y Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. *Motivation and Emotion*, 34, 242-252. doi: 10.1007/s11031-010-9179-4
- Luginbuhl, J. y Palmer, R. (1991). Impression management aspects of self-handicapping: Positive and negative effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(6), 655-662. doi: 10.1177/0146167291176008
- Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D. y Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 165-176. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.02.003
- Lupien, S. P., Seery, M. D., y Almonte, J. L. (2010). Discrepant and congruent high self-esteem: Behavioral self-handicapping as a preemptive defensive strategy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1105-1108. doi: 10.1016/j.jesp.2010.05.022
- Lyubomirsky, S. y Nolen-Hoeksema, S. (1993). Self-perpetuating properties of dysphoric rumination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 339-349. doi: 10.1037//0022-3514.65.2.339
- Määttä, S., Nurmi, J. E. y Stattin, H. (2007). Achievement orientations, school adjustment, and well-being: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 789-812. doi: 10.1111/j.1532-7795.2007.00547.x
- Määttä, S., Stattin, H. y Nurmi, J. E., (2002). Achievement strategies at school: types and correlates. *Journal of Adolescence*, 25(1), 31-46. doi: 10.1006/jado.2001.0447
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Maehr, M. L. y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 399-427. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_9

- Maddux, J. E. (1995) (Ed). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York, NY: Plenum.
- Marececk, J. y Mettee, D. R. (1972). Avoidance of continued success as a function of self-esteem, level of esteem certainty, and responsibility for success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 98-107. doi: 10.1037/h0032399
- Markman, K. D., Gavanski, I., Sherman, S. J. y McMullen, M. N. (1993). The mental simulation of better and worse possible worlds. *Journal of Experimental Social Psychology*, 29(1), 87-109. doi:10.1006/jesp.1993.1005
- Markus, H. R. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. R. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.
- Markus, H. R. y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253. doi: 10.1037/0033-295X.98.2.224
- Markus, H. R. y Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 858-866. doi:10.1037/0022-3514.51.4.858
- Markus, H. R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H. R. y Ruvolo, A. (1989). Possible selves: Personalized representations of goals. En L. A. Pervin (Ed.), *Goal concepts in personality and social psychology* (pp. 211-241). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H. R., Smith, J. y Moreland, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512. doi: 10.1037/0022-3514.49.6.1494
- Markus, H. R., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337. doi: 10.1146/annurev.ps.38.020187.001503

- Marsh, H. W. (1984). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: Its relation to specific facets on self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1224
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 646-656. doi:10.1207/s15326985ep3403_2
- Marsh, H. W. (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42. doi: 10.1037/0022-0663.84.1.35
- Marsh, H. W. (1993). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30(4), 841-860. doi: 10.3102/00028312030004841
- Marsh, H. W. (2002). A multidimensional physical self-concept: A construct validity approach to theory, measurement, and research. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 9(4), 459-493.
- Marsh, H. W., Byrne, B. y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x
- Marsh, H. W., Dowson, M., Pietsch, J. y Walter, R. (2004). Why multicollinearity matters: A reexamination of relation between self-efficacy, self-concept, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 518-522. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.518

- Marsh, H. W., y Gouvernet, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 57-69. doi: 10.1037/0022-0663.81.1.57
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. doi: 10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(2), 403-456. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00380
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: predictors and consequences from a self-worth motivation perspectives* (Tesis doctoral, Western Sidney). Recuperada de <http://www.self.ox.ac.uk/Archives/Martin%20thesis/Thesis%20of%20Andrew%20Martin.pdf>
- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 11, 1-20.
- Martin, A. J. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. doi: 10.1177/000494410204600104
- Martin, A. J. (2003a). *How to motivate your child for school and beyond*. Sidney: Bantam.
- Martin, A. J. (2003b). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47(1), 88-106. doi: 10.1177/000494410304700107
- Martin, A. J. (2005). Exploring the effects of a youth enrichment program on academic motivational and engagement. *Social Psychology of Education*, 8(2), 179-206. doi: 10.1007/s11218-004-6487-0

- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. doi: 10.1348/000709906x118036
- Martin, A. J. (2008a). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 239-269. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.11.003
- Martin, A. J. (2008b). How domain specific is motivation and engagement across school, sport, and music? A substantive-methodological synergy assessing young sportpeople and musicians. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 785-813. doi: 10.1016/j.cedpsych.2008.01.002
- Martin, A. J. (2008c). Motivation and engagement in music and sport: Testing a multidimensional framework in diverse performance settings. *Journal of Personality*, 76(1), 135-170. doi: 10.1111/j.1467-6494.2007.00482.x
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring "everyday" and "classic" resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. doi: 10.1177/0143034312472759
- Martin, A. J. y Debus, R. L. (1998). Self-reports of mathematics self-concept and educational outcomes: The roles of ego-dimensions and self-consciousness. *British Journal of Educational Psychology*, 68(4), 517-535. doi: 10.1111/j.2044-8279.1998.tb01309.x
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi: 10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639

- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2000). Self-handicapping and defensive pessimism: How students protect their self-worth. En R. G. Craven y H. W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: Advances from the new millenium* (pp. 317-330). Sidney: University of Western Sidney.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001a). A quadripolar need achievement representation of self-handicapping and defensive pessimism. *American Educational Research Journal*, 38(3), 583-610. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.617
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001b). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87-102. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.87
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2003). Self-handicapping and defensive pessimism: A model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 1-36. doi: 10.1016/s0361-476X(02)00008-5
- 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(3), 617-628. doi:10.1037/0022-0663.95.3.617
- Martin, K. A. y Brawley, L. R. (2002). Self-handicapping in physical achievement settings: The contributions of self-esteem and self-efficacy. *Self and Identity*, 1(4), 337-351. doi: 10.1080/15298860290106814
- Martin, L. L., Ward, D. W., Achee, J. W. y Wyer, R. S., Jr. (1993). Mood as input: People have to interpret the motivational implications of their moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 317-326. doi:10.1037/0022-3514.64.3.317
- Martínez, I. M., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.

- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- Martínez, M. y Benlloch, M. (2011). *Parámetros estadísticos de posición, dispersión y forma*. Recuperado de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/InterpretacionMedidasForma.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/InterpretacionMedidasForma.pdf)
- Maruyama, G., Rubin, R. A. y Kingsbury, G. G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(5), 962-975. doi: 10.1037/0022-3514.40.5.962
- Maslow, A. (1939). Dominance feeling, personality, and social behavior in women. *Journal of Social Psychology*, 10, 3-39. doi: 10.1080/00224545.1939.9713343
- Mayerson, N. H. y Rhodewalt, F. (1988). Role of self-protective attributions in the experience of pain. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 6(2), 203-218. doi: 10.1521/jscp.1988.6.2.203
- McCann, E. J. y García, T. (1999). Maintaining motivation and regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 259-279. doi: 10.1016/S1041-6080(99)80003-X
- McConnell, A. R., Niedermeier, K. E., Leibold, J. M., El-Alayli, A. G., Chin, P. P. y Kuiper, N. M. (2000). What if I find it cheaper someplace else?: Role of prefactual thinking and anticipated regret in consumer behavior. *Psychology and Marketing*, 17(4), 281-298. doi: 10.1002/(SICI)1520-6793(200004)17:4<281::AID-MAR2>3.0.CO;2-5
- McCrea, S. M. y Flamm, A. (2007). *Planning to fail: Prefactual thought in self-handicapping*. Manuscrito inédito, Universität Konstanz, Alemania.
- McCrea, S. M. y Flamm, A. (2012). Dysfunctional anticipatory thoughts and the self-handicapping strategy. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 72-81. doi: 10.1002/ejsp.845

- McCrea, S. M. y Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(10), 1378-1389. doi: 10.1177/01461672012710013
- McCrea, S. M., Hirt, E. R. y Hendrix, K. S. (enero, 2006). *Gender differences in claimed vs. behavioral self-handicapping: Evidence for revised individual difference measures*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology, Palm Springs, CA, EEUU.
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J. y Steele, N. L. (2008). The Worker Scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research on Personality*, 42(4), 949-970. doi: 10.1016/j.jrp.2007.12.005
- McCrea, S. M., Hirt, E. R. y Milner, B. J. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(2), 292-311. doi: 10.1016/j.jesp.2007.05.006
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Milner, B. J. y Steele, N. L. (2006). *The Worker Scale: Gender differences in the personal value placed on effort*. Manuscrito inédito, Universität Konstanz, Alemania.
- McInerney, D. M. (2000). *Helping kids achieve the best*. Sidney: Allen and Unwin.
- McInerney, D. M., Roche, L., McInerney, V. y Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation. The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34(1), 207-236. doi: 10.3102/00028312034001207
- McWhaw, K y Abrami, P. (2001). Student goal orientation and interest: Effects on students' use of self-regulated learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 311-329. doi: 10.1006/ceps.2000.1054
- Meece, J. L., Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503. doi: 10.1146/annurev.psych.56.091103.070258

- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523. doi: 10.1037/0022-0663.80.4.514
- Meece, J. L. y Holt, K. (1993). A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 582-590. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.582
- Mehrens, L. A. y Lehman, I. J. (1973). *Measurement and evaluation in education and psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Meichenbaum, D. (1974). *Cognitive Behavior Modification*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum.
- Meichenbaum, D. y Biemiller, A. (1992). In search of student expertise in the classroom: A metacognitive analysis. En M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 3-56). San Diego, CA: Academic Press.
- Meier, S. F. y Schmeck, R. R. (1985). The burned-out college student: A descriptive profile. *Journal of College Student Personnel*, 26(1), 63-69.
- Mello-Goldner, D. y Jackson, J. (1999). Premenstrual syndrome (PMS) as a self-handicapping strategy among college women. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), 607-616.
- Melzak, R. (1987). The short-form McGill pain questionnaire. *Pain*, 30(2), 191-197. doi: 10.1016/0304-3959(87)91074-8
- Merz, A. y Swim, T. (2008). Pre-service teachers' defensive pessimism in situ: Two case studies within a mathematics classroom. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 451-461. doi: 10.1016/j.tate.2007.03.001
- Meyer, C. L. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to noncontingent feedback. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 35-46.

- Middleton, M., Kaplan, A. y Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education, 7*, 289-311. doi: 10.1023/B:SPOE.0000037484.86850.fa
- Middleton, M. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology, 89*(4), 710-718.
- Midgley, C., Anderman, E. M. y Hicks, L. (1995). Differences between elementary school teachers and students: A goal theory approach. *Journal of Early Adolescence, 15*(1), 90-113. doi: 10.1177/0272431695015001006
- Midgley, C. Arunkumar, R. y Urdan, T. C. (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*(3), 423-434. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.423
- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and what cost? *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 77-86. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.77
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Hicks Anderman, L., ...Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131. doi: 10.1006/ceps.1998.0965
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (1995). Predictors of middle-school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*(4), 389-411. doi: 10.1177/0272431695015004001
- Midgley, C. y Urdan, T. C. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 61-75. doi: 10.1006/ceps.2000.1041

- Miki, K. y Yamauchi, H. (2005). Perceptions of classroom goal structures, personal achievement goal orientations, and learning strategies. *Shinrigaku Kenkyu: Japanese Journal of Psychology*, 76(3), 260-268.
- Mikulincer, M. y Marshand, O. (1991). An excuse perspective of the learned helplessness paradigm: The self-protective role of causal attribution. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(2), 134-151. doi: 10.1521/jscp.1991.10.2.134
- Miller, R., Greene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. y Nichols, J. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 388-422. doi: 10.1006/ceps.1996.0028
- Miller, S. M. (1987). Monitoring and blunting: Validation of a questionnaire to assess styles of information seeking under threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 345-353. doi: 10.1037//0022-3514.52.2.345
- Milner, B. (2007). *Individual differences in peer relationships: The role of self-handicapping* (Tesis doctoral, University of Indiana). Recuperada de <http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iScbl03ZqQkC&oi=fnd&pg=PR2&dq=bridget+milner+2007+self-handicapping&ots=rubpJaQLxO&sig=G3FcxloIts5YwcN1IaiioJISKCE#v=onepage&q=bridget%20milner%202007%20self-handicapping&f=false>
- Mirzaee, M., Farahani, A., Heidari, M. y Amrai, K. (2011). Comparing self-handicapping among blind and deaf students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 777-779. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.183
- Mitchell, T. R., Hopper, H., Daniels, D., George-Falvy, J. y James, L. R. (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill-acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 506-517. doi: 10.1037/0021-9010.79.4.506
- Mooney, S. P., Sherman, M. F. y LoPresto, C. T. (1991). Academic locus of control, self-esteem, and perceived distance from home as predictors of college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 69(5), 445-448. doi: 10.1002/j.1556-6676.1991.tb01542.x

- Morales, P. (2010). *El tamaño del efecto (effect size): análisis complementarios al contraste de medias*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oDelEfecto.pdf>
- Morales, P. (2013). *El análisis factorial en la construcción e interpretación de de tests, escalas y cuestionarios*. Recuperado de <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf>
- Morf, C. C. y Rhodewalt, F. (1993). Narcissism and self-evaluation maintenance: Explorations in object relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19(6), 668-676. doi: 10.1177/0146167293196001
- Morf, C. C. y Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of narcissism: A dynamic self-regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12(4), 177-196. doi: 10.1207/S15327965PLI1204_1
- Moriarty, B., Douglas, G., Punch, K. y Hattie, J. (1995). The importance of self-efficacy as a mediating variable between learning environments and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 73-84. doi: 10.1111/j.2044-8279.1995.tb01132.x
- Murray, C. B. y Warden, M. R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: A reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132(1), 23-37. doi: 10.1080/00224545.1992.9924685
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Myers, D. G. y Ridl, J. (1979). Can we all be better than average? *Psychology Today*, 12, 89-98.
- Neenan, M. y Palmer, S. (2001). Cognitive behavioral coaching. *Stress News*, 13(3), 15-18. Recuperado de <http://www.erhvervscoach.com/dok/cognitive-coaching-neenan-garmer-CBC03.pdf>

- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. doi: 10.1080/15298860390129863
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Compass*, 5(1), 1-12. doi: 10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Neff, K. D., Hsieh, Y. y Dejitthirat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287. doi: 10.1080/13576500444000317
- Neff, K. D., Rude, S. S. y Kirkpatrick, K. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. doi: 10.1016/j.jrp.2006.08.002
- Neff, K. D. y Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Newman, L. S., Nibert, J. A. y Winer, E. S. (2009). Mnemic neglect is not an artifact of expectancy: The moderating role of defensive pessimism. *European Journal of Social Psychology*, 39(3), 477-486. doi: 10.1002/ejsp.598
- Newman, L. S. y Wadas, R. F. (1997). When the stakes are higher: Self-esteem instability and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 217-232.
- Newman, R. S. (1998). Adaptative help-seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. En S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help-seeking: Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328

- *Nicholls, J. G., Patashnick, M. y Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 683-692. doi: 10.1037/0022-0663.77.6.683
- Nolen, S. B. (1996). Why study? How reasons for learning influence strategy selection. *Educational Psychology Review*, 8(4), 335-355. doi: 10.1007/BF01463938
- Nolen-Hoeksema, S. (1994). An interactive model for the emergence of gender differences in depression in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 4(4), 519-534. doi: 10.1207/s15327795jra0404_5
- Nolen-Hoeksema, S., Wisco, B. E. y Lyubomirsky, S. (2008). Rethinking rumination. *Perspectives on Psychological Sciences*, 3(5), 400-424. doi: 10.1111/j.1745-6924.2008.00088.x
- Norem, J. K. (1987). *Strategic realities: Optimism and defensive pessimism* (Tesis doctoral inédita). University of Michigan, Ann Arbor, MI, EEUU.
- Norem, J. K. (1988). Strategic realities: Optimism and defensive pessimism. *Dissertation Abstracts International*, 48(11-B), 3444-3445.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. En D. M. Buss y N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging issues* (pp. 45-60). New York: Springer-Verlag.
- Norem, J. K. (mayo, 1991). *Self-enhancement and self-deception: Some costs of optimism and defensive pessimism*. Trabajo presentado en el Congreso de la Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Norem, J. K. (1992). [Correlation matrix]. Datos inéditos.
- Norem, J. K. (agosto, 1996). *Cognitive strategies and the rest of personality*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association, Toronto, Canadá.
- Norem, J. K. (1998). Why should we lower our defenses about defense mechanisms? *Journal of Personality*, 66(6), 895-917. doi: 10.1111/1467-6494.00036

- Norem, J. K. (2001). Defensive pessimism, optimism, and pessimism. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 77-100). Washington, DC: APA.
- Norem, J. K. (2002a). *Defensive pessimism and personal growth: From negative thinking to positive outcomes*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. (2002b). *El poder positivo del pensamiento negativo. Utiliza el pesimismo defensivo para reducir tu ansiedad y rendir al máximo*. Barcelona: Paidós.
- Norem, J. K. (2002c). *Strategies and goal pursuit: A longitudinal study*. Trabajo no publicado, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. (2003). Pessimism: Accentuating the positive possibilities. En E. C. Chang y L. J. Sanna (Eds.), *Virtue, vice, and personality: The complexity of behavior* (pp. 91-104). Washington, DC: American Psychological Association.
- Norem, J. K. (2005). *Self-Knowledge among defensive pessimists, strategic optimists, and anxious "others"*. Datos inéditos, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. (2008a). Defensive pessimism, anxiety, and the complexity of evaluating self-regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 121-134. doi: 10.1111/j.1751.9004.2007.00053x
- Norem, J. K. (2008b). Defensive pessimism as a self-critical tool. En E. C. Chang (Ed.), *Self-criticism and self-enhancement: Theory, research and clinical applications* (pp. 89-104). Washington, DC: APA.
- Norem, J. K. (2009). Psychological defensiveness: Repression, blunting, and defensive pessimism. En M. R. Leary y R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior*. New York, NY: Guilford Press.
- Norem, J. K. (2012). Motivation and goal pursuit. Integration across the social/personality divide. En K. Deaux y M. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of personality and social psychology* (pp. 287-314). New York: Oxford University Press.

- Norem, J. K. y Adreas Burdzovic, J. (2007). Understanding journeys: individual growth analysis as a tool for studying individual differences in change over time. En A. D. Ong y M. V. Dulmen (Eds.), *Handbook of Methods in Positive Psychology* (pp. 477-486). London: Oxford University Press.
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and post hoc cushioning strategies: optimism and defensive pessimism in "risky" situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10(3), 347-362. doi: 10.1007/BF01173471
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1208-1217. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1208
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1990a). Capturing the "flavor" of behavior: cognition, affect, and interpretation. En B. S. Moore y A. M. Isen (Eds.), *Affect and social behavior* (pp. 39-63). New York: Cambridge University Press.
- Norem, J. K. y Cantor, N. (1990b). Cognitive strategies, coping, and perceptions of competence. En R. J. Sternberg y J. Kolligian jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 190-204). New Haven, CT: Yale University Press.
- Norem, J. K. y Chang, E. C. (2000). A very full glass: Adding complexity to our thinking about the implications and applications of optimism and pessimism research. En E. C. Chang (Ed.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research and practice* (pp. 347-367). Washington, DC: American Psychological Association.
- Norem, J. K. y Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 993-1001. doi: 10.1002/jclp.10094
- Norem, J. K. y Crandall, C. S. (junio, 1991). *Defensive pessimism and repression sensitization show discriminant validity*. Trabajo presentado en la 3rd Annual Convention of the American Psychological Society, Washington, DC, EEUU.

- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1989). *Social vs. academic defensive pessimism: Issues of strategy-situation fit*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Northeastern University, Boston, MA, EEUU.
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1991). *Measuring strategies: The Defensive Pessimism Questionnaire*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Northeastern University, Boston, MA, EEUU.
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1993). Strategy dependent effects of reflecting on self and tasks: Some implications of optimism and defensive pessimism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 822-835. doi: 10.1037/0022-3514.65.4.822
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1995). *Measuring strategies: The Defensive Pessimism Questionnaire*. Manuscrito presentado para su publicación, Departamento de Psicología, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (1999). *Mood and performance among strategic optimists and defensive pessimists*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. e Illingworth, K. S. S. (2004). Mood and performance among defensive pessimists and strategic optimists. *Journal of Research in Personality*, 38(4), 351-366. doi: 10.1016/j.jrp.2003.07.002.
- Norem, J. K. y Self, E. (1995). *Defensive pessimism and strategic optimism as social strategies: Impression management, self-enhancement memory for feedback and likability*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Wellesley College, Wellesley, MA, EEUU.
- Norem, J. K. y Smith, S. (2006). Defensive pessimism: Positive past, anxious present, and pessimistic future. En L. J. Sanna y E. C. Chang (Eds.), *Judgments over time: The interplay of thoughts, feelings, and behaviors* (pp. 34-46). Oxford: Oxford University Press.
- Norem, J. J. y Whitney, D. M. (abril, 1992). *Specificity of self: Emotional and behavioral implications*. Trabajo presentado en la Eastern Psychological Association, Boston, MA, EEUU.

- Novo, R. y Silva, D. (2003). El autoconcepto de adultos mayores: Análisis de las características expresadas en una entrevista. *Ridep*, 15(1), 121-138.
- Nowack, K. M., Gibbons, J. M. y Hanson, A. L. (1985). Factors affecting burnout and job performance of resident assistants. *Journal of College Student Personnel*, 26, 137-142.
- Ntoumanis, N., Taylor, I. M. y Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sport Sciences*, 28(4), 1515-1525. doi: 10.1080/02640414.2010.511650
- Ntoumanis, N., Thogersen-Ntoumani, C. y Smith, A. (2009). Achievement goals, self-handicapping and performance: A 2x2 achievement goal perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27, 1471-1482. doi:10.1080/02640410903150459
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Oviedo, Oviedo, España.
- Núñez, J. C. (septiembre, 2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico*. Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogía, Braga, Portugal. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Núñez, J. C., Cerezo, R., Bernardo, A., Rosário, P., Valle, A., Fernández, E. y Suárez, N. (2011). Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of an experience in higher education. *Psicothema*, 23(2), 274-281.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Nurius, P. (1989). The self-concept: A social-cognitive update. *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*, 70(5), 285-294.

- Nurmi, J. E. (1993). Self-handicapping and a failure-trap strategy: A cognitive approach to problem behaviour and delinquency. *Psychiatria Fennica*, 24, 75-85.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. y Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: Three studies on antecedents, consequences, and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00014-0
- Nurmi, J. E., Onatsu, T. y Haavisto, T. (1995). Underachievers' cognitive and behavioural strategies - self-handicapping at school. *Contemporary Educational Psychology*, 20(2), 188-200. doi: 10.1006/ceps.1995.1012
- Nurmi, J. E., Salmela-Aro, K. y Haavisto, T. (1995). The Strategy and Attribution Questionnaire: Psychometric properties. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(2), 108-121. doi: 10.1027/1015-5759.11.2.108
- Ohan, J. L. y Johnston, C. (2002). Are the performance overestimates given by boys with ADHD self protective? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(2), 230-241. doi: 10.1207/S15374424JCCP3102_08
- Olaz, F. (2003). Modelo social cognitivo del desarrollo de carrera. *Evaluar*, 3, 15-34.
- O'Leary, K. D. y O'Leary, S. G. (1977). *Classroom management: The successful use of behavior modification (2nd ed)*. Oxford: Pergamon.
- Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E. y Arkin, M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68(3), 491-524. doi: 10.1111/1467-6494.00104
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2(3), 139-156. doi: 10.1016/S1469-0292(00)00019-4

- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197. doi: 10.1080/10413200490437660
- Ommundsen, Y., Haugen, R. y Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474. doi: 10.1080/00313830500267838
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. doi:
- Oñate, M. P. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J. A. Bueno (Eds.), *Psicología de la Educación* (pp. 212-226). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. doi: 10.3102/00346543066004543
- Pajares, F. y Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.193
- Pajares, F. y Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190-198. doi: 10.1037/0022-0167.42.2.190
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. En R. J. Riding y S. G. Rayner, (Eds.), *International perspectives on individual differences: Self perception* (Vol. 2) (pp. 239-266). Westport CT: Ablex Publishing.
- Pajares, F. y Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. En J. Aronson y D. Cordova (Eds.), *Psychology of education: Personal and interpersonal forces* (pp. 1-19). New York: Academic Press.

- Palenzuela, D. L. (1986). A literature review of some problems and misconceptions related to locus of control, learned helplessness, and self-efficacy [Monográfico N° 2748]. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 11.
- Palenzuela, D. L. (1987). Sphere-specific measures of perceived control: Perceived contingency, perceived competence, or what? A critical evaluation of Paulhus and Christie's approach. *Journal Research on Personality*, 21(3), 264-286. doi: 10.1016/0092-6566(87)90011-0
- Palenzuela, D. L., Prieto, G., Barros, A. M. Almeida, L., (1997). Una versión española de una batería de escalas de expectativas generales de control (BEEGC). *Revista Portuguesa de Educação*, 10(1), 75-96.
- Pallas, A., Entwisle, D., Alexander, K. y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315. doi: 10.2307/2786736
- Paris, S. G., Byrne, J. P. y Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2ª ed., pp. 253-287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Park, S. W., Bauer, J. J. y Arbuckle, N. B. (2009). Growth motivation attenuates self-serving attribution. *Journal of Research in Personality*, 43, 914-917. doi:10.1016/j.jrp.2009.04.013
- Park, S. W. y Brown, C. M. (2014). Different perceptions of self-handicapping across college and work contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 124-132. doi: 10.1111/jasp.12204
- Paulhus, D. L. (1990). Measurement and control of response bias. En J. P. Robinson, P. Shaver y L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-60). San Diego, CA: Academic Press.
- Pérès, C., Cury, F., Famose, J. P. y Sarrazin, P. (2002). When anxiety is not always a handicap in physical education and sport: Some implications

- of the defensive pessimism strategy. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-9. doi: 10.1080/17461390200072101
- Pérez, A. y Delgado, D. (2003). La codependencia en familias de consumidores y no consumidores de drogas: estado del arte y construcción de un instrumento. *Psicothema*, 15(3), 381-387.
- Perry, R. P. y Magnusson, J. L. (1989). Causal attributions and perceived performance: Consequences for college students' achievement and perceived control in different instructional conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 164-172. doi: 10.1037/0022-0663.81.2.164
- Perry, R. P. y Penner, K. S. (1990). Enhancing academic achievement in college students through attributional retraining and instruction. *Journal of Educational Psychology*, 82(2), 262-271. doi: 10.1037/0022-0663.82.2.262
- Perry, R. P. y Tunna, K. (1988). Perceived control, Type A/B behavior, and quality of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 102-110. doi: 10.1037/0022-0663.80.1.102
- Perry, S. P. (enero, 2007). *Making lemonade? Defensive coping style moderates the effect of stereotype threat on women's math test performance*. Trabajo presentado en la Annual Meeting of the Society for Social and Personality Psychology, Memphis, TN, EEUU.
- Perry, S. P. y Skitka, L. J. (2009). Making lemonade? Defensive coping style moderates the effect of stereotype threat on women's math test performance. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 918-920. doi: 10.1016/j.jrp.2009.05.013
- Petersen, L. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56, 133-138. doi: 10.1016/j.paid.2013.08.036
- Peterson, C., Maier, S. y Seligman, M. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York: Oxford University Press.

- Pettit, J. W. y Joiner, T. E. (2006). Self-handicapping. En J. W. Pettit y T. E. Joiner, *Chronic depression: Interpersonal sources, therapeutic solutions* (pp. 85-94). Washington, DC: American Psychological Association.
- Pietsch, J., Walter, R. y Chapman, E. (2003). The relationship among self-concept, self-efficacy, and performance in mathematics during secondary school. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 589-603. doi: 10.1037/0022-0663.95.3.589
- Piko, B. (2001). Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51(2), 223-235.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00015-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00015-4)
- Pintrich, P. R. (2000a). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104. doi: <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Pintrich, P. R. (2000c). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R., Conley, A. M. y Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39(4-5), 319-337. doi: 10.1016/j.ijer.2004.06.002

- Pintrich, P. R. y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Pintrich, P. R. y García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R. y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom tasks. En D. L. Schunk y J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 149-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones (2ª ed.)*. Madrid: Prentice-Hall.
- *Pintrich, P. R., Smith, D. A. R., Garcia, T. y McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Polak, R. L. y Prokop, C. K. (1989). Defensive pessimism: A protective self-monitoring strategy? *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(3), 285-289.
- Pomerantz, E. M., Saxon, J. L. y Oishi, S. (2000). The psychological trade-offs of goal investment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 617-630. doi:10.1037/0022-3514.79.4.617
- Potter-Efron, R. T. y Potter-Efron, P. (1989). Assessment of co-dependency with individuals from alcoholic and chemically dependent families. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 6(1), 37-57. doi: 10.1300/J020V06N01_04
- Prapavessis, H. y Grove, J. R. (1994). Personality variables as antecedents of precompetitive mood state temporal patterning. *International Journal of Sport Psychology*, 25(4), 347-365.

- Prapavessis, H. y Grove, J. R. (1998). Self-handicapping and self-esteem. *Journal of Applied Sport Psychology*, 10(2), 175-184. doi: 10.1080/10413209808406386
- Prapavessis, H., Grove, J. R. y Eklund, R. C. (2004). Self-presentational issues in competition and sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(1), 19-40. doi: 10.1080/10413200490260035
- Pullford, B. D., Johnson, A. y Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences* 39(4), 727-737. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.008
- Pullmann, H. y Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.017
- Purdie, N. y Hattie, J. (1996). Cultural differences in the use of strategies for self-regulated learning. *American Educational Research Journal*, 33(4), 845-871. doi: 10.3102/00028312033004845
- Pyszczynski, T. y Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with academic failure. *Journal of Research in Personality*, 17(4), 412-422. doi: 10.1016/0092-6566(83)90069-7
- Qin, Z., Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129-143. doi: 10.3102/00346543065002129
- Ramos-Álvarez, M. M., Valdés-Conroy, B. y Catena, A. (2006). Criterios para el proceso de revisión de cara a la publicación de investigaciones experimentales y cuasi-experimentales en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 773-787.
- Reis, I. G. y Peixoto, F. (2013). "My parents just criticize me" - Relationship between parenting practices (perfectionism and critical) and self-esteem, academic self-concept, motivation and the use of self-handicapping strategies. *Análise Psicológica*, 31(4), 343-358.
- Rhodewalt, F. (1990). Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory, self-protective acts. En R. I. Higgins, C. R.

- Snyder y S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behavior: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62(1), 67-85. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00795.x
- Rhodewalt, F. (2001). The social mind of the narcissist: Cognitive and motivational aspects of interpersonal self-construction. En J. P. Forgas, K. Williams y L. Wheeler, (Eds.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior* (pp. 177-198). New York: Cambridge University Press.
- Rhodewalt, F. (2005). Social motivation and object relations: Narcissism and interpersonal self-esteem regulation. En J. P. Forgas, K. D. Williams y S. Laham (Eds.), *Social motivation: Conscious and unconscious processes* (pp. 332-350). New York: Psychology Press.
- Rhodewalt, F. (2008). Self-Handicapping: On the self-perpetuating nature of defensive behavior. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1255-1268. doi: 10.1111/j.1751-9004.2008.00117.x
- Rhodewalt, F. y Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-323. doi: 10.1207/s15324834basp0704_5
- Rhodewalt, F. y Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: The relation of reduction in intended effort to performance. *Journal of Research in Personality*, 25(4), 402-417. doi: 10.1016/0092-6566(91)90030-T
- 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(4), 397-416. doi: 10.1207/s15324834basp1604_1
- Rhodewalt, F., Madrian, J. C. y Cheney, S. (1998). Narcissism, self-knowledge, organization, and emotional reactivity: The effect of daily experiences on

- self-esteem and affect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(1), 75-87. doi: 10.1177/0146167298241006
- Rhodewalt, F. y Morf, C. C. (2005). Reflections in troubled waters: Narcissism and the vicissitudes of an interpersonally contextualized self. En A. Tesser, J. Wood y D. Stapel (Eds.), *On building, defending, and regulating the self* (pp. 127-151). New York: Psychology Press.
- Rhodewalt, F., Morf, C. C., Hazlett, S. y Fairfield, M. (1991). Self-handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(1), 122-131. doi: 10.1037/0022-3514.61.1.122
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. y Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: The role of practice in self-esteem protection. *Basic and Applied Social Psychology*, 5(3), 197-209. doi: 10.1207/s15324834basp0503_3
- Rhodewalt, F., Sanbonmatsu, D., Tschanz, B., Feick, D. y Waller, A. (1995). Self-handicapping and interpersonal trade-offs: The effects of claimed self-handicaps on observers' performance evaluations and feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(10), 1042-1050. doi: 10.1177/01461672952110005
- Rhodewalt, F. y Tragakis, M. W. (2002). Self-handicapping and school: Academic self-concept and self-protective behavior. En J. Aronson, *Improving Academic Achievement: Impact of psychological factors on education* (pp.109-134). San Diego: Academic Press.
- Rhodewalt, F. y Tragakis, M. W. (2003). Self-esteem and self-regulation: Toward optimal studies of self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 66-70.
- Rhodewalt, F., Tragakis, M. F. y Finnerty, J. (2006). Narcissism and self-handicapping: Linking, self-aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 573-597. doi: 10.1016/j.jrp.2005.05.001
- Rhodewalt, F. y Vohs, K. D. (2005). Defensive strategies, motivation, and the self: A self-regulatory process view. En A. Elliot y C. S. Dweck (Eds.),

- Handbook of competence and motivation* (pp. 548-565). New York: Guilford Publications.
- Riediger, M. y Freund, A. M. (2004). Interference and facilitation among personal goals: differential associations with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(12), 1511-1523. doi: 10.1177/0146167204271184
- Riggs, J. M. (1992). Self-handicapping and achievement. En A. K. Boggiano y T. S. Pittman, *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 244-267). New York: Cambridge University Press.
- Robins, R. W. y Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the life span. *Current Directions in Research*, 14(3), 158-162. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00353.x
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D. y Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434. doi: 10.1037//0882-7974.17.3.423
- Rodríguez, C. y Caño, A. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 389-403.
- Rodríguez, M. N. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26(2), 348-358.
- Rodríguez, S. (1999). *Autorregulación motivacional del aprendizaje. Características diferenciales e implicaciones cognitivo-motivacionales* (Tesis doctoral inédita). Universidad de A Coruña, A Coruña, España.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G. y Piñeiro, I. (2002). Gestión de recursos y estrategias motivacionales. En J. A. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. Núñez y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la educación* (pp. 145-164). Madrid: Pirámide.
- 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 académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.

- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Gerpe, M. G., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2008). Self-handicapping y pesimismo defensivo: análisis diferencial y relaciones con las metas de logro y las estrategias de autorregulación. En I. Etxebarria, A. Aritzeta, E. Barberá, M. Chóliz, M. P. Jiménez, F. Martínez-Sánchez, P. M. Mateos y D. Páez (Eds.), *Emoción y motivación. Contribuciones actuales* (Vol. II Motivación, pp. 163-172). Gipuzkoa: Asociación de Motivación y Emoción.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2004). 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. *Psicothema*, 16(4), 625-631.
- Roese, N. J. (1994). The functional basis of counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 805-818. doi: 10.1037/0022-3514.66.5.805
- Roese, N. J. y Olson, J. M. (Eds.) (1995). *What might have been: The social psychology of counterfactual thinking*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roeser, R. W., Midgley, C. y Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi: 10.1037/0022-0663.88.3.408
- Roney, C. J. R. y Lehman, D. R. (2008). Self-Regulation in goal striving: Individual differences and situational moderators of the goal-framing/performance link. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(11), 2691-2709. doi: 10.1111/j.1559-1816.2008.00410.x
- Rorer, L. (1983). "Deep" RET: A reformulation of some psychodynamic explanations of procrastination. *Cognitive Therapy and Research*, 7(1), 1-9. doi: 10.1007/BF01173419
- Rosário, P., González-Pienda, J. A., Núñez, J. C. y Mourão, R. (2005). Mejora del proceso de estudio y aprendizaje mediante la promoción de los

- procesos de autorregulación en estudiantes de enseñanza primaria y secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 1(2), 51-65.
- Rosário, P., Mourao, R., Soares, S., Araújo, J. F., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., ...Guimaraes, C. (2005). Promover as competências de estudo na Universidade: Projecto "Cartas do Gervasio ao seu Umbigo". *Psicologia e Educação*, 4(2), 57-69.
- Rosário, P., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: «Cartas do Gervásio ao seu Umbigo»*. Coimbra: Almedina.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1967). Psychological selectivity in self-esteem formation. En C. W. Sheriff y M. Sheriff (Eds.), *Attitudes, Ego-involvement and Change* (pp. 26-50). New York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenfarb, I. S. y Aron, J. (1992). The self-protective function of depressive affect and cognition. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(4), 323-335. doi: 10.1521/jscp.1992.11.4.323
- Ross, S. R., Canada, K. E. y Rausch, M. K. (2002). Self-handicapping and the five factor model of personality: Mediation between neuroticism and conscientiousness. *Personality and Individual Differences*, 32(7), 1173-1184. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00079-4
- Ross, S. R., Stewart, J., Mugge, M. y Fultz, B. (2001). The imposter phenomenon, achievement dispositions, and the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 31(8), 1347-1355. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00228-2
- Roth, D. L., Snyder, C. R. y Pace, L. M. (1986). Dimensions of favorable self-presentations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 867-874.

- Rothbaum, F., Morling, B. y Rusk N. (2009). How goals and beliefs lead people into and out of depression. *Review of General Psychology*, 13(4), 302-314. doi:10.1037/a0017140
- Rothbaum, F., Weisz, J. R. y Snyder, S. S. (1982). Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 5-37. doi: 10.1037/0022-3514.42.1.5
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. New York: Prentice Hall.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi: 10.1037/h0092976
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67. doi: 10.1037/h0076301
- Rotter, J. B. (1981). The psychological situation in social learning theory. En D. Magnusson (Ed.), *Toward a Psychology of situations. An interactional perspective* (pp. 169-178). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Royce, J. F. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences. Factor, systems, and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rubin, R. A. (1978). Stability of self-esteem ratings and their relation to academic achievement: A longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 15(3), 430-433. doi: 10.1002/1520-6807(197807)15:3<430::AID-PITS2310150323>3.0.CO;2-2
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111. doi: 10.1207/S15326985EP3502_4

- Ryff, C. D. (1989) Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryska, T. A. (2002). Effects of situational self-handicapping and state self-confidence on the physical performance of young participants. *Psychological Record*, 52(4), 461-478.
- Ryska, T. A., Yin, Z. y Cooley, D. (1998). Effects of trait and situational self-handicapping on competitive anxiety among athletes. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 17(1), 48-56. doi: 10.1007/s12144-998-1020-9
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
- Sanna, L. J. (1996). Defensive pessimism, optimism, and simulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(5), 1020-1036.
- Sanna, L. J. (1998). Defensive pessimism and optimism: The bitter-sweet influence mood on performance and prefactual and counterfactual thinking. *Cognition and Emotion*, 12(5), 635-665. doi: 10.1080/026999398379484
- Sanna, L. J. (2000). Mental simulation, affect, and personality: A conceptual framework. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 168-173. doi: 10.1111/1467-8721.00086

- Sanna, L. J., Chang, E. C., Carter, S. E. y Small, E. M. (2006). The future is now: Prospective temporal self-appraisals among defensive pessimists and optimists. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 32(6), 727-739. doi: 10.1177/0146167205285896
- Sanna, L. J., Chang, E. C. y Meier, S. (2001). Counterfactual thinking and self-motives. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 27(8), 1023-1034. doi: 10.1177/0146167201278009
- Sanna, L. J. y Mark, M. M. (1995). Self-handicapping, expected evaluation, and performance: accentuating the positive and attenuating the negative. *Organization Behavior and Human Decision Processes*, 64(1), 84-102. doi: 10.1006/obhd.1995.1092
- Sanna, L. J. y Turley-Ames, K. J. (2000). Counterfactual intensity. *European Journal of Social Psychology*, 30(2), 273-296. doi: 10.1002/(sici)1099-0992(200003/04)30:2<273::aid-ejsp993>3.0.co;2-y
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D., Lumbreras, M. V., y Sanz de Acedo, M. T. (2006). Goals and personality in adolescents. *School Psychology International*, 27(3), 370-381. doi: 10.1177/0143034306067292
- Sarason, I. G. (1975). Anxiety and self-preoccupation. En I. G. Sarason y C. D. Spilberger (Eds.), *Stress and anxiety* (Vol. 2, pp. 27-44). Washington, DC: Hemisphere.
- Savin-Williams, R. C. y Demo, D. H. (1984). Developmental change and stability in adolescent self-concept. *Developmental Psychology*, 20, 1100-1110. doi: 10.1037/0012-1649.20.6.1100
- Savin-Williams, R. C. y Jaquish, G. A. (1981). The assessment of adolescent self-esteem: A comparison of methods. *Journal of Personality*, 49, 324-336. doi: 10.1111/j.1467-6494.1981.tb00940.x
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Studies*, 33(5), 464-481. doi: 10.1177/0022022102033005003

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement. A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. N. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and test anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. doi: 10.1037/0022-3514.67.6.1063
- Scheier, M. F., Weintraub, J. K. y Carver, C. S. (1986). Coping with stress: divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 1257-1264. doi: 10.1037//0022-3514.51.6.1257
- Schill, T., Beyler, J., Wehr, J., Swigert, L. y Tatter, T. (1991). Self-handicapping and obesity: Is there a sympathetic audience out there? *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1260-1262. doi: 10.2466/pms.1991.72.3c.1260
- Schlenker, B. R. (1980). *Impression management: The self-concept, social identity, and interpersonal relations*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Schlenker, B. R. (1997). Personal responsibility: Applications of the triangle model. *Research in Organizational Behavior*, 19, 241-301.
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R. y Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632-652. doi: 10.1037/0033-295X.101.4.632
- Schlenker, B. R. y Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model. *Psychological Bulletin*, 92(3), 641-669. doi: 10.1037/0033-2909.92.3.641
- Schlenker, B. R., Pontari, B. A. y Christopher, A. N. (2001). Excuses and character: Personal and Social Implications of excuses. *Personality and Social Psychology Review*, 5(1), 15-32. doi: 10.1207/S15327957PSPR0501_2

- Schlenker, B. R., Weigold, M. F. y Doherty, K. (1991). Coping with accountability: Self-identification and evaluative reckonings. En C. R. Snyder y D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology: The health perspective. Pergamon general psychology series, Vol. 162.*, (pp. 96-115). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L. y Kanfer, R. (1996). To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, 21(4), 469-481. doi: 10.1016/0191-8869(96)00084-0
- Schoneman, S. W. (2002). *The role of the cognitive coping strategy of defensive pessimism within the social-evaluative continuum* (Tesis doctoral, Texas Tech University). Recuperada de <http://repositories.tdl.org/ttu-ir/bitstream/handle/2346/21353/31295018541762.pdf?sequence=1>
- Schoneman, S. W., Zebb, B. J. y Abbey, R. D. (noviembre, 2000). *Social anxiety and the use of defensive pessimism as a cognitive coping strategy*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, New Orleans, LA, EEUU.
- Schouten, P. G. W. y Handelsman, M. M. (1987). Social basis of self-handicapping. The case of depression. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 13(1), 103-110. doi: 10.1177/0146167287131010
- Schunk, D. H. (1981). Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105. Recuperado de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Modeling_1981.pdf
- Schunk, D. H. (1983). Ability versus effort attributional feedback: Differential effects on self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 75, 848-856. Recuperado de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Ability_1983.pdf
- Schunk, D. H. (1984). Sequential attributional feedback and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1159-

1169. Recuperado de http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Sequential_1984.pdf
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. doi: 10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::AID-PITS2310220215>3.0.CO;2-7
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208. doi: 10.1007/BF01320134
- Schunk, D. H. (1990). Goal-setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86. doi: 10.1207/s15326985ep2501_6
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. y Miller, S. D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Academic motivation of adolescents* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Schunk, D. H. y Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R. (1992). *Self-Efficacy: Thought Control of Action*. Berlín: Universidad de Berlín.
- Schwinger, M. (2008). *Self-worth regulation in the learning process: Antecedents and consequences of self-handicapping* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Giesen, Giesen, Alemania.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143. doi: 10.1016/j.lindif.2013.07.009

- Schwinger, M. y Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping - The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences, 21*(6), 699-709. doi: 10.1016/j.lindif.2011.09.004
- Schwinger, M. y Stiensmeier-Pelster, J. (2012). Measurement of self-handicapping in the learning context: A German adaptation of the Academic Self-handicapping Scale (ASHS-D). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 44*(2), 68-80. doi: 10.1026/0049-8637/a000061
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G. y Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/psycinfo/2014-05062-001/>. doi: 10.1037/a0035832
- Sedikides, C. y Green, J. D. (2004). On the self-protective nature of inconsistency-negativity management: Using the person memory paradigm to examine self-referent memory. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(6), 906-922. doi: 10.1037//0022-3514.79.6.906
- Sedikides, C., Green, J. D. y Pinter, B. (2004). Self-protective memory. En D. R. Beike, J. M. Lampinen y D. A. Behrend (Eds.), *The self and memory* (pp. 161-179). New York: Psychology Press.
- Sedikides, C. y Strube, M. J. (1997). Self-evaluation: To thine own self be good, to thine own self be sure, to thine own self be true, and to thine own self be better. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 209-269). San Diego, CA: Academic Press.
- Seery, M., West, T., Weisbuch, M. y Blascovich, J. (2008). The effects of negative reflection for defensive: Dissipation or harnessing of threat? *Personality and Individual Differences, 45*(6), 515-520. doi: 10.1016/j.paid.2008.06.004
- Seifert, T. L. y O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 81-92. doi: 10.1348/000709901158406

- Self, E. A. (1990). Situational influences on self-handicapping. En R. L. Higgins, C. R. Snyder y S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 69-106). New York: Plenum Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Seligman, M. E. P. (1993). *What you can change and what you can't*. New York: Knopf.
- Senecal, C., Lavoie, K. y Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 889-903.
- Senko, C. y Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of achievement goals: The role of competence feedback. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 320-336. doi: 10.1037/0022-0663.97.3.320
- Shah, J. y Kruglanski, A. (2000). Aspects of goal networks: Implications for self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 85-110). San Diego, CA: Academic Press.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241-271. doi: 10.3102/00346543050002241
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. doi: 10.2307/1170010
- Sheeran, P., Webb, T. L. y Gollwitzer, P. M. (2005). The interplay between goal intentions and implementation intentions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(1), 87-98. doi: 10.1177/0146167204271308
- Shell, D. F. y Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-

- regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 481-506. doi: 10.1006/ceps.2000.1073
- Shen, W. (2007). Relationship among self-esteem, achievement goal, and self-handicapping of junior middle school students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(6), 632-633.
- Shepperd, J. y Arkin, R. (1989). Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of pre-existing handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(1), 101-112. doi: 10.1177/0146167289151010
- Sherman, D. K. y Cohen, G. L. (2002). Accepting threatening information: Self-affirmation and the reduction of defensive biases. *Current Directions in Psychological Science*, 11(4), 119-123. doi: 10.1111/1467-8721.00182
- Sherman, S. J., Skov, R. B., Hertz, E. F. y Stock, C. B. (1981). The effects of explaining hypothetical future events: From possibility to probability to actuality and beyond. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(2), 142-158. doi: 10.1016/0022-1031(81)90011-1
- Shih, S. (2005). Taiwanese sixth graders' achievement goals and their motivation, strategy use, and grades: An examination of the multiple goal perspective. *The Elementary School Journal*, 106(1), 39-58. doi: 10.1086/496906
- Shih, S. (2011). Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eight-grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research*, 104(2), 131-142. doi: 10.1080/00220670903570368
- Shoham-Salomon, V., Avner, R. y Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanisms underlying paradoxical interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57(5), 590-598. doi: 10.1037/0022-006X.57.5.590
- Showers, C. (1986). *Anticipatory cognitive strategies: The positive side of negative thinking* (Tesis doctoral inédita). University of Michigan, Ann Arbor, MI, EEUU.

- Showers, C. (1988). The effects of how and why thinking on perceptions of future negative events. *Cognitive Therapy and Research*, 12(3), 225-240. doi: 10.1007/BF01176187
- Showers, C. (1992). The motivational and emotional consequences of considering positive or negative possibilities for an upcoming event. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 474-484. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.474
- Showers, C. y Cantor, N. (abril, 1984). *Defensive pessimism: A "hot" schema and protective strategy*. Trabajo presentado en el Meeting of the Eastern Psychological Association, Baltimore, MD, EEUU.
- Showers, C. y Ruben, C. (1990). Distinguishing defensive pessimism from depression: Negative expectations and positive coping mechanisms. *Cognitive Therapy and Research*, 14(4), 385-399. doi: 10.1007/BF01172934
- Shrauger, J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin*, 82(4), 581-596. doi: 10.1037/h0076791
- Shrauger, J. S. (1982). Selection and processing of self-evaluative information: experimental evidence and clinical implications. En G. Weary y H. L. Mirels (Eds), *Integrations of clinical and social psychology* (pp. 128-153). New York: Oxford University Press.
- Siegel, P. A., Scillitoe, J. y Parks-Yancy, R. (2005). Reducing the tendency to self-handicap: The effect of self-affirmation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(6), 589-597. doi: 10.1016/j.jesp.2004.11.004
- Silbert, E. y Tippett, J. S. (1965). Self-esteem: clinical assessment and measurement validation. *Psychological Reports*, 16(3), 1017-1071. doi:10.2466/pr0.1965.16.3c.1017
- Silvera, D. H. (2000). The effects of cognitive load on strategic self-handicapping. *British Journal of Social Psychology*, 39(1), 65-72. doi: 10.1348/014466600164336

- Singer, J. D. y Willett, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: Modeling change and event occurrence*. New York, NY: Oxford University Press.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*(1), 71-81. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.71
- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*(2), 292-307. doi: 10.1037/0022-3514.58.2.292
- Skaalvik, S. (1993). Ego-involvement and self-protection among slow learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 37*(4), 305-315. doi: 10.1080/0031383930370404
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skinner, E. A. (1996). A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(3), 549-570. doi: 10.1037/0022-3514.71.3.549
- Skinner, E. A., Chapman, M. y Baltes, P. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(1), 117-133. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.117
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G. y Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22-32. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.22
- Skipper, Y. y Douglas, K. (2012). Is no praise good praise? Effects of positive feedback on children's and university students' responses to subsequent failures. *British Journal of Educational Psychology, 82*(2), 327-339. doi: 10.1111/j.2044-8279.2011.02028.x

- Smalley, R. L. y Stake, J. E. (1996). Evaluating sources of ego-threatening feedback: self-esteem and narcissism effects. *Journal of Research in Personality*, 30(4), 483-495. doi: 10.1006/jrpe.1996.0035
- Smith, D. S. y Strube, M. J. (agosto, 1987). *Individual differences in observer impressions of self-handicapping strategies*. Trabajo presentado en el congreso anual de la American Psychological Association, New York, EEUU.
- Smith, D. S. y Strube, M. J. (1991). Self-protective tendencias as moderators of self-handicapping impressions. *Basic and Applied Social Psychology*, 12(1), 63-80. doi: 10.1207/s15324834basp1201_5
- Smith, J. L., Hardy, T. y Arkin, R. (2009). When practice doesn't make perfect: Effort expenditure as an active behavioral self-handicapping strategy. *Journal of Research in Personality*, 43(1), 95-98. doi: 10.1016/j.jrp.2008.10.004
- Smith, L., Sinclair, K. E. y Chapman, E. S. (2002). Students' goals, self-efficacy, self-handicapping, and affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485. doi: 10.1006/ceps.2001.1105
- Smith, P. L. y Fouad, N. A. (1999). Subject-matter specificity of self-efficacy, outcome expectancies, interests, and goals: Implications for the social-cognitive model. *Journal of Counseling Psychology*, 46(4), 461-471. doi: 10.1037/0022-0167.46.4.461
- Smith, R. E. (1989). Effects of coping skills training on generalized self-efficacy and locus of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 228-233. doi: 10.1037/0022-3514.56.2.228
- Smith, R. J., Arnkoff, D. B. y Wright, T. L. (1990). Test anxiety and academic competence: A comparison of alternative models. *Journal of Counseling Psychology*, 37(3), 313-321. doi: 10.1037/0022
- Smith, T. W., Snyder, C. R. y Handelsman, M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314-321. doi: 10.1037//0022-3514.42.2.314

- Smith, T. W., Snyder, C. R. y Perkins, S. C. (1983). The self-serving function of hypochondriacal complaints: Physical symptoms as a self-handicapping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(4), 787-797. doi: 10.1037/0022-3514.44.4.787
- Snyder, C. R. (1984). Excuses, excuses: They sometimes actually work to relieve the burden of blame. *Psychology Today*, 18, 50-55.
- Snyder, C. R. (1985). Collaborative companions: The relationship of self-deception and excuse-making. En M. W. Martin (Ed.), *Self-deception and self-understanding* (pp. 35-51). Lawrence, KS: Regent Press on Kansas.
- Snyder, C. R. (1990). Self-handicapping processes and sequelae: On the taking of a psychological dive. En R. L. Higgins, C. R. Snyder y S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (pp. 107-145). New York: Plenum Press.
- Snyder, C. R., Ford, C. E. y Hunt, H. A. (agosto, 1985). *Excuse-making: A look at sex differences*. Trabajo presentado en el congreso de la American Psychological Association, Los Angeles, CA, EEUU.
- Snyder, C. R. y Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*, 104(1), 23-45. doi: 10.1037/0033-2909.104.1.23
- Snyder, C. R., Higgins, R. L. y Stucky, R. J. (1983). *Excuses: Masquerades in search of grace*. New York: Wiley-Interscience.
- Snyder, C. R. y Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. En G. Weary y H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology* (pp. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. y Smith, T. W. (1986). On being "shy like a fox:" A self handicapping analysis. En W. E. Jones, J. M. Cheek y S. R. Briggs (Eds.), *Shyness: Perspectives on research and treatment* (pp. 161-172). New York: Plenum Press.

- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W. e Ingram, R. E. (1985). On the self-serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980. doi: 10.1037/0022-3514.48.4.970
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230-241. doi: 10.1037/a0034553
- Snyder, M. L., Smoller, B., Strenta, A. y Frankel, A. (1981). A comparison of egotism, negativity, and learned helplessness as explanations for poor performance after unsolvable problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 24-30. doi: 10.1037/0022-3514.40.1.24
- Snyder, M. L., Stephan, W. G. y Rosenfield, D. (1978). Attributional egotism. En J. H. Harvey, W. J. Ickes y R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research* (Vol. 2, pp. 91-117). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Snyder, M. L. y Swann, W. B. (1978). Hypothesis testing processes in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(11), 1202-1212. doi: 10.1037/0022-3514.36.11.1202
- Solomon, L. J. y Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. doi:10.1037/0022-0167.31.4.503
- Song, I. y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281. doi: 10.1037/0022-0663.76.6.1269
- Spalding, L. R. y Hardin, C. D. (1999). Unconscious unease and self-handicapping: Behavioral consequences of individual differences in implicit and explicit self-esteem. *Psychological Science*, 10(6), 535-539. doi: 10.1111/1467-9280.00202
- Spencer, S. M. y Norem, J. K. (1996). Reflection and distraction: Defensive pessimism, strategic optimism, and performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(4), 354-365. doi: 10.1177/0146167296224003

- Springston, F. J. y Chafe, P. M. (junio, 1987). *Impressions of fictional protagonists exhibiting self-handicapping behaviors*. Trabajo presentado en el congreso de la Canadian Psychological Association, Vancouver, British Columbia, Canadá.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hopper, K. y Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-89.
- Steele, C. M. (1988). The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of the self. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 21, pp. 261-302). New York: Academic Press.
- Steele, C. M. y Liu, T. J. (1983). Dissonance process as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 5-19. doi:10.1037/0022-3514.45.1.5
- Steele, C. M. y Liu, T. J. (1983). Dissonance process as self-affirmation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 5-19. doi:10.1037/0022-3514.45.1.5
- Steele, C. M., Spencer, S. J. y Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 885-896. doi: 10.1037/0022-3514.64.6.885
- Stipek, D., Givvin, K. B., Salmon, J. M. y MacGyvers, V. L. (1998). Can a teacher intervention improve classroom practices and student motivation in mathematics? *Journal of Experimental Education*, 66(4), 319-337. doi: 10.1080/00220979809601404
- Stipek, D. y Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in tasking-orienting versus performance-orienting testing conditions. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 384-391.
- Stodolsky, S. S., Salk, S. y Glaessner, B. (1991). Student views about learning math and social studies. *American Educational Research Journal*, 28(1), 89-116. doi: 10.3102/00028312028001089

- Stone, J. y Cooper, J. (2003). The effect of self-attribute relevance on how self-esteem moderates attitude change in dissonance processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39(5), 508-515. doi: 10.1016/S0022-1031(03)00018-0
- Strauss, B. (2002). Social facilitation in motor tasks: A review of research and theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 237-256. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292\(01\)00019-X](http://dx.doi.org/10.1016/S1469-0292(01)00019-X)
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the Self-handicapping Scale. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224. doi: 10.1207/s15324834basp0703_4
- Strube, M. J. y Roemmle, L. A. (1985). Self-enhancement, self-assessment, and self-evaluative task choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 981-993. doi: 10.1037/0022-3514.49.4.981
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Daniels, L. M., Haynes, T. L., y Perry, R. P. (2008). The interrelation of first-year college student's critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, 49(6), 513-560. doi: 10.1007/s11162-008-9093-8
- Stupnisky, R. H., Renaud, R. D., Perry, R. P., Ruthig, J. C., Haynes, T. L., y Clifton, R. A. (2007). Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first-year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education*, 10(3), 303-330. doi: 10.1007/s11218-007-9020-4
- 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(4), 561-572. doi: 10.1348/000709901158677
- Sullivan, M. J. L., Bishop, S. R. y Pivik, J. (1995). The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*, 7(4), 524-532. doi: 10.1037/1040-3590.7.4.524

- Swann, W. B. (1987). Identity negotiation: Where two roads meet. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1038-1051. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1038
- Swann, W. B., Pellham, B. W. y Krull, D. S. (1989). Agreeable fancy or disagreeable truth? Reconciling self-enhancement and self-verification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 782-791. doi: 10.1037/0022-3514.57.5.782
- Swann, W. B. y Read, S. J. (1981). Self-verification processes: How we sustain our self-conceptions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17(4), 351-372. doi: 10.1016/0022-1031(81)90043-3
- Swann, W. B. y Schroeder, D. G. (1995). The search for beauty and truth: A framework for understanding reaction to evaluations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(12), 1307-1318. doi: 10.1177/01461672952112008
- Swann, W. B. Stein-Seroussi, A., y Giesler, R. B. (1992). Why people self-verify. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(3), 392-401. doi: 10.1037/0022-3514.62.3.392
- Swim, J. K. y Sanna, L. J. (1996). He's skilled, she's lucky: A meta-analysis of observers' attributions for women's and men's successes and failures. *Personality and Social Psychological Bulletin*, 22(5), 507-519. doi: 10.1177/0146167296225008
- Takeuchi, H., Taki, Y., Nouchi, R., Hashizume, H., Sekiguchi, A., Kotozaki, Y., ...Kawashima, R. (2013). Anatomical correlates of self-handicapping tendency. *Cortex*, 49, 1148-1154. doi: 10.1016/j.cortex.2013.01.014
- Tannenbaum, R. E. (2007). *Goal orientation, work avoidance goals, and self-handicapping in community college students* (Tesis doctoral, Capella University). Recuperada de <http://books.google.es/books?id=HTV2WmV78TkC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Tashakkori, A., Thompson, V. D., Wade, J. y Valente, E (1990). Structure and stability of self-esteem in late teens. *Personality and Individual Differences*, 11(9), 885-893. doi: 10.1016/0191-8869(90)90268-V

- Taylor, S. E. y Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210. doi: 10.1037/0033-2909.103.2.193
- Taylor, S. E. y Brown, J. D. (1994). Positive illusions and well-being revisited: Separating fact from fiction. *Psychological Bulletin*, 116, 21-27.
- Taylor, S. E. y Schneider, S. K. (1989). Coping and the simulation of events. *Social Cognition*, 7, 174-194. doi: 10.1521/soco.1989.7.2.174
- Taylor, S. E., Wood, J. V. y Lichtman, R. R. (1983). It could be worse: Selective evaluations as a response to victimization. *Journal of Social Issues*, 39(2), 19-40. doi: 10.1111/j.1540-4560.1983.tb00139.x
- Tennen, C. y Affleck, H. F. J. (1987). Appraisals of control and predictability in adapting to a chronic disease. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 273-279
- Tesser, A. y Cornell, D. P. (1991). On the confluence of self processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(6), 501-526. doi: 10.1016/0022-1031(91)90023-Y
- Tesser, A., Martin, L. L. y Cornell, d. P. (1996). On the substitutability of self-protective mechanisms. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 48-68). New York: Guilford Press.
- Teven, J. J. y McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46(1), 1-9. doi: 10.1080/03634529709379069
- Thomas, S. P. (2011). In defense of defensive pessimism. *Issues in Mental Health Nursing*, 32(1), 1-1. doi:10.3109/01612840.2011.535350
- Thompson, T. (1993a). Characteristics of self-worth protection in achievement behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 63(3), 469-488. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01072.x
- Thompson, T. (1993b). Remote associate problem sets in performance feedback paradigms. *Personality and Individual Differences*, 14, 11-15.

- Thompson, T. (1994). Self-worth protection: Review and implications for the classroom. *Educational Review*, 46, 259-273.
- Thompson, T. (1996). Self-worth protection in achievement behaviour: A review and implications for counselling. *Australian Psychologist*, 31(1), 41-47. doi: 10.1080/00050069608260175
- Thompson, T. (1999). *Underachieving to protect self-worth: Theory, research, and interventions*. Aldershot: Avebury Press.
- Thompson, T. (2000). Evaluative threat and strategy activation of defensive pessimists and strategic optimists on cognitive and instrumental tasks. En R. G. Craven y H. W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: Advances from the new millenium* (pp. 405-411). Sidney: University of Western Sidney.
- Thompson, T. (2004a). Failure-avoidance: Parenting, the achievement environment of the home and strategies for reduction. *Learning and Instruction*, 14(1), 3-26. doi: 10.1016/j.learninstruc.2003.10.005
- Thompson, T. (2004b). Re-examining the effects of noncontingent success on self-handicapping behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 239-260. doi: 10.1348/000709904773839860
- Thompson, T., Davidson, J. A. y Barber, J. G. (1995). Self-worth protection in achievement motivation: Performance effects and attributional behavior. *Journal of Educational Psychology*, 87(4), 598-610. doi: 10.1037/0022-0663.87.4.598
- Thompson, T., Davis, H. y Davidson, J. (1998). Attributional and affective responses of impostors to academic success and failure outcomes. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 381-196. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00065-8
- Thompson, T. y Dinnel, D. L. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 89-107. doi: 10.1348/000709903762869932
- Thompson, T. y Dinnel, D. L. (2007). Is self-worth protection appropriately regarded as a form of self-handicapping behaviour or as an outcome of

- choking under pressure? *Educational Psychology*, 27(4), 509-531. doi: 10.1080/01443410601159910
- Thompson, T. y Hepburn, J. (2003). Causal uncertainty, claimed and behavioural handicaps. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 247-266. doi: 10.1348/00070990360626967
- Thompson, T. y le Fevre, C. (1999). Implications of manipulating anticipatory attributions on the strategy use of defensive pessimists and strategic optimists. *Personality and Individual Differences*, 26(5), 887-904. doi: 10.1016/s0191-8869(98)00190-1
- Thompson, T., Mason, B. y Montgomery, I. (1999). Worry and defensive pessimism: A test of two intervention strategies. *Behaviour Change*, 16(4), 246-258. doi: 10.1375/bech.16.4.246
- Thompson, T. y Parker, C. (2007). Diagnosing the poor performance of self-worth protective students: A product of failure outcome uncertainty, evaluative threat, or both? *Educational Psychology*, 27(1), 111-134. doi: 10.1080/01443410601061512
- Thompson, T. y Perry, Z. (2005). Is the poor performance of self-worth protective students linked with social comparison goals? *Educational Psychology*, 25(5), 471-490. doi: 10.1080/01443410500045558
- Thompson, T. y Richardson, A. (2001). Self-handicapping status, claimed self-handicaps, and reduced practice effort following success and failure feedback. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 151-170. doi: 10.1348/000709901158442
- Thürmer, J. L., McCrea, S. M. y Gollwitzer, P. M. (2013). Regulating self-defensiveness: If-then plans prevent claiming and creating performance handicaps [Resumen]. *Motivation and Emotion*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/1317831522?accountid=17197> doi: 10.1007/s11031-013-9352-7
- 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(5), 711-725. doi: 10.1037/0022-3514.60.5.711

- Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (mayo, 1984). *Self-handicapping, self-esteem, and self-presentation*. Trabajo presentado en el congreso de la Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (mayo, 1985). *Self-handicapping as a self-presentational response to success and failure: The role of self-esteem*. Trabajo presentado en el congreso de la Midwestern Psychological Association, Chicago, IL, EEUU.
- Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 443-464. doi: 10.1111/j.1467-6494.1990.tb00237.x
- Tomaya, M. (2005). Influence of cognitive strategies on test coping strategies and academic achievement: Defensive pessimism and strategic optimism [Resumen]. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 53(2), 220-229.
- Topping, M. E. y Kimmel, E. B. (1985). The imposter phenomenon: Feeling phony. *Academic Psychology Bulletin*, 7(2), 213-226.
- Tourón, J. (1989). *Métodos de estudio en la universidad*. Pamplona: Eunsa.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. y Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 205-220. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.205
- Tucker, J. C., Vuchinich, R. y Sobell, M. (1981). Alcohol consumption as a self-handicapping strategy. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(3), 220-230. doi: 10.1037/0021-843X.90.3.220
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, A. M., Kang, Y. y Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88-106. doi: 10.1037//0022-0663.94.1.88
- Urduan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: Examining achievement goals, classroom goal structures, and culture.

Journal of Educational Psychology, 96(2), 251-264. doi: 10.1037/0022-0633.96.2.251

Urdañ, T., Kneisel, L. y Mason, V. (1999). Interpreting messages about motivation in the classroom: Examining the effects of achievement goal structures. En T. Urdañ (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 123-158). Stamford: JAI Press.

*Urdañ, T. y Mestas, M. (2006). The goals behind performance goals. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 354-365. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.354

Urdañ, T. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. doi: 10.1023/A:1009061303214

Urdañ, T. y Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptative learning during early adolescence. *Contemporary Educational Psychology*, 28(4), 524-551. doi: 10.1016/S0361-476X(02)00060-7

Urdañ, T., 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(1), 101-122. doi: 10.3102/00028312035001101

Urdañ, T. y Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*, 44, 331-349. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.003

Uysal, A. y Knee, R. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping. *Journal of Personality*, 80(1), 59-79. doi: 10.1111/j.1467-6494.2011.00715.x

Uysal, A. y Lu, Q. (2010). Self-handicapping and pain catastrophizing. *Personality and Individual Differences*, 49(5), 502-505. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.012

- Valentine, J. y Cooper, H. (2003). *Effect size substantive interpretative guidelines: Issues in the interpretations of effect sizes*. Washington, D.C.: What Work Clearing House.
- Vallacher, R. R. y Solodky, M. (1979). Objective self-awareness, standards of evaluation, and moral behavior. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15(3), 254-262. doi: 10.1016/0022-1031(79)90036-2
- Valle, A., Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S., y Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation, and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87. doi: 10.1348/000709903762869923
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (2005). Self-worth protection strategies in higher educational students: Exploring a model of predictors and consequences. En R. Nata (Ed.), *New directions in higher education* (99-126). New York: Nova Science Publishers.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosário, P. (2007). Metas académicas y estrategias motivacionales de autoprotección. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(5), 617-632.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda y Rosário, P. (2008). Capacidad predictiva de las metas académicas sobre el rendimiento en diferentes áreas curriculares. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 111-122.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J., y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Núñez, J. C., Rodríguez, S., y González-Pumariega, S. (2002). La motivación académica. En J. González-Pienda, R. G. Cabanach, J. C. Núñez., y A. Valle (Coords.), *Manual de Psicología de la educación* (pp. 117-144). Madrid: Pirámide.

- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2009). Academic goals: Historical and conceptual perspectives and educational implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1073-1106.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., González-Pienda, J. A. y Rosário, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Revista Interamericana de Psicología*, 44(1), 86-97.
- Valle del, C. H. y Mateos, P. M. (2008). Dispositional pessimism, defensive pessimism and optimism: The effect of induced mood on prefactual and counterfactual thinking and performance. *Cognition and Emotion*, 22(8), 1600-1612. doi: 10.1080/02699930801940289
- Van Overwalle, F. y de Metsenaere, M. (1990). The effects of attribution based intervention and study strategy training on academic achievement in college freshmen. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 299-311. doi: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00946.x
- Van Overwalle, F., Segebarth, K. y Goldchstein, M. (1989). Improving performance of freshmen through attributional testimonies from fellow students. *British Journal of Educational Psychology*, 59(1), 75-85. doi: 10.1111/j.2044-8279.1989.tb03078.x
- VanDellen, M. R., Campbell, W. K., Hoyle, R. H. y Bradfield, E. K. (2011). Compensating, resisting, and breaking: A meta-analytic examination of reactions to self-esteem threat. *Personality and Social Psychology Review*, 15(1), 51-74. doi: 10.1177/1088868310372950
- *VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015. doi: 10.1177/0013164497057006009
- Vázquez, A. J., Jiménez, R. y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Villamarín, F. (1994). Autoeficacia: investigaciones en Psicología de la Salud. *Anuario de Psicología*, 61, 9-18.

- Wallace, H. M. y Baumeister, R. F. (2002). The performance of narcissists raises and falls with perceived opportunity for glory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 819-834. doi: 10.1037//0022-3514.82.5.819
- Wang, T. y Wu, P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: The social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51, 1589-1598. doi:10.1016/j.compedu.2008.03.004
- Warner, S. (2003). The failure trap. *Principal matters: The Official Journal of the Secondary Principals' Associations of Australia*, 54, 8-9.
- Warner, S. y Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281. doi: 10.1023/B:JOYO.0000032636.35826.71
- Waschbusch, D. A., Craig, R., Pelham, W. E. y King, S. (2007). Self-handicapping prior to academic-oriented tasks in children with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): Medication effects and comparison with controls. *Journal of Abnormal Youth Psychology*, 35(2), 275-286. doi: 10.1007/s10802-006-9085-0
- Weary, G. y Williams, J. P. (1990). Depressive self-presentation: Beyond self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 892-898. doi:10.1037/0022-3514.58.5.892
- Weidner, G. (1980). Self-handicapping following learned helplessness treatment and the type A coronary-prone behavior pattern. *Journal of Psychosomatic Research*, 24(6), 319-325. doi: 10.1016/0022-3999(80)90023-9
- Weinberg, R., y Gould, D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attributional theory*. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. y Sierad, J. (1975). Misattribution for failure and enhancement of achievement strivings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 415-421. doi:10.1037/h0076510
- Weinstein, R. (1976). Reading group membership in fit grade: Teacher expectations and pupil experience over time. *Journal of Educational Psychology*, 68, 103-116. doi: 10.1037/0022-0663.68.1.103
- Weisz, J. R. (1984). Contingency judgments and achievement behavior. Deciding what is controllable and when to try. En J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: The development of achievement motivation* (Vol. 3, pp. 107-136). Greenwich, CT: JAI Press.
- Weisz, J. R. (1986). Understanding the development of the understanding of control. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 18, pp. 219-278). San Diego, CA: Academic Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi: 10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 105-115. doi:10.1006/ceps.1999.1021
- Wentzel, K. R. y Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175. doi: 10.1023/A:1022137619834
- Wesley, J. C. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404-408. doi: 10.1177/0013164494054002014
- Westen, D. (1990). The relations among narcissism, egocentrism, self-concept, and self-esteem: Experimental, clinical, and theoretical considerations. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 13(2), 183-239.

- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. doi: 10.1037/h0040934
- Whitley, B., McHugh, M. y Frieze, I. H. (1986). Sex differences in causal attributions of success and failure. En J. S. Hyde y M. C. Linn (Eds.), *The psychology of gender: Advances through meta-analysis* (pp. 102-135). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wigfield, A. y Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. doi: 10.1016/0273-2297(92)90011-P
- Wigfield, A. y Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. doi:10.1006/ceps.1999.1015
- Wigfield, A., Eccles, J., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A. y Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three year study. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 451-469. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.451
- Wigfield, A. y Karpatian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(1), 233-262. doi:10.1080/00461520.1991.9653134
- Wilson, G. S., Raglin, J. S. y Pritchard, M. E. (2002). Optimism, pessimism, and precompetition anxiety in college athletes. *Personality and Individual Differences*, 32(5), 893-902. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00094-0
- Wolff, A. (1994). Whoosh! *Sports Illustrated* (Vol. 80, p. 21). New York: Time Inc.
- Wolters, C. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235
- Wolters, C. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080\(99\)80004-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1041-6080(99)80004-1)

- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. doi: 10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236-250. doi: 10.1037/0022-0663.96.2.236
- Wolters, C., Pintrich, P. R. y Karabenick, S. A. (marzo, 2003). *Assessing academic self-regulated learning*. Trabajo presentado en la Conference on indicators of positive development: Definitions, measures, and prospective validity. Recuperado de http://childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf
- Wolters, C. y Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820. doi: 10.1016/S0883-0355(00)00051-3
- Wolters, C., Yu, S. y Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238. doi: 10.1016/S1041-6080(96)90015-1
- Wood, J. V., Giordano-Beech, M., Taylor, K. L., Michela, J. L. y Gaus, V. (1994). Strategies of social comparison among people with low self-esteem: self-protection and self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), 713-731. doi: 10.1037//0022-3514.67.4.713
- Wood, R. E. y Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407-415. doi: 10.1037/0022-3514.56.3.407

- Yamawaki, N., Tschanz, B. T. y Feick, D. L. (2004). Defensive pessimism, self-esteem instability and goal strivings. *Cognition and Emotion*, 18(2), 233-249. doi: 10.1080/02699930341000004
- Yang, L., He, Y. F. y Mao, J. P. (2007). Relationship among self-esteem, achievement goal and self-handicapping of senior high school students [Resumen]. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 15(4), 395-396.
- Yang, L. y Mao, J. P. (2009). Relationship between undergraduates' emotional intelligence and self-handicapping: With personality traits as a the mediator [Resumen]. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 17(3), 275-277.
- Yeager, D. S. y Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. doi: 10.1080/00461520.2012.722805
- Zabihollahi, K., Lavasani, M. G. y Ejei, J. (2013). The relationships between perceived parenting styles, emotional intelligence and self-handicapping [Resumen]. *Journal of Psychology*, 16, 339-354. Recuperado de http://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/61513916402.pdf
- Zabihollahi, K., Yazdani, M. J. y Lavasani, M. G. (2013). Academic self-efficacy and self-handicapping in high school students [Resumen]. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists)*, 9(34), 203-212. Recuperado de <http://search.proquest.com/psycinfo/docview/1350347461/13F587A9A1A450FC78/7?accountid=17197>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. doi:10.1234/12345678
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulating academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. *Educational Psychology Review*, 2(2), 173-201. doi: 10.1007/BF01322178
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. y Martínez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal

- setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
doi: 10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 29-36. doi: 10.1037/0022-0663.89.1.29
- Zimmerman, B. J. y Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241-250. doi: 10.1037/0022-0663.91.2.241
- Zimmerman, B. J. y Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives (2ª ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zorich, S. y Reynolds, W. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52(3), 441-453. doi: 10.1207/s15327752jpa5203_5
- 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(6), 1619-1628. doi: 10.1037//0022-3514.74.6.1619
- Zuckerman, M. y Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x
- Zuzul, T. (2008a). Defensive Pessimism. *Suvremena psihologija*, 11(1), 73-76.
- Zuzul, T. (2008b). Preparing for the worst: Defensive pessimism in romantic relationships. *Suvremena psihologija*, 11(2), 177-209.

ANEXO 1

ESCALA DE SELF-HANDICAPPING (adaptada de A. J. Martin, 1998)

1. *A menudo pierdo el tiempo la noche antes de una prueba o examen, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba*
2. *Les digo a los demás que estoy más agotado de lo que realmente estoy cuando tengo que hacer tareas o exámenes, así que, si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.*
3. *Dejo que la gente piense que no duermo o descanso lo suficiente antes de próximos exámenes y tareas de lo que es realmente, así puedo decir que es la razón si no lo hago tan bien como esperaba.*
4. *Cuando se acerca un examen o tarea, me inclino a decirle a los demás que estoy más ansioso de lo que realmente estoy, así que si no lo hago tan bien como esperaba, pensarán que esa es la razón.*
5. *Tiendo a dejar las tareas y el estudio para el último momento, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como lo esperaba.*
6. *A menudo me involucro en muchas actividades diferentes cuando se acercan los exámenes o tareas, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
7. *Dejo que la gente piense que no me esfuerzo tanto en las tareas como hago realmente, así que si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.*
8. *Procuro agotarme (o cansarme hasta llegar al agotamiento) cuando tengo que hacer tareas o exámenes para tener una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.**
9. *Cuando trato de estudiar, dejo que los demás piensen que me distraigo con cosas más de lo que realmente es, así si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.*
10. *Dejo que los demás piensen que mis amigos me impiden prestar atención en clase o durante el tiempo de estudio más de lo que es realmente, así si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.*
11. *Si se acerca algún tipo de evaluación en la carrera, me inclino a decirle a la gente que estoy más deprimido o de bajón de lo que realmente estoy, así que si no lo hago tan bien como esperaba, pensarán que es la razón.*

12. *Cuando se acerca alguna evaluación o examen, me inclino a decirle a la gente que en casa las cosas no van tan bien como realmente van, así si no lo hago tan bien como había esperado, pensarán que esta es la razón.*
13. *Tiendo a no intentar hacer las tareas, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
14. *A menudo pienso en otras cosas, me distraigo o sueño despierto cuando intento estudiar, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
15. *Cuando se acerca un examen o tarea, tiendo a decirles a los demás que me siento más fastidiado de lo que realmente estoy, así, si no lo hago tan bien como esperaba, pensarán que esa es la razón.*
16. *Le digo a la gente que dejo las tareas y el estudio para el último momento más de lo que es realmente, así si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.*
17. *Cuando hay que hacer exámenes o tareas, tiendo a hacer creer a la gente que estoy de peor humor del que realmente estoy, así si no lo hago tan bien como había esperado, creerán que esta es la razón.*
18. *No asisto a todas las clases en esta carrera, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
19. *Dejo que la gente piense que asisto a menos clases en esta carrera de lo que es realmente, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
20. *Dejo que la gente piense que estoy más ocupado en otras cosas que en estudiar la noche antes de un examen más de lo que es realmente, así puedo decir que es la razón si no lo hago tan bien como esperaba.*
21. *Tiendo a no estudiar lo suficiente (o lo necesario) antes de los exámenes así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.*
22. *No duermo o descanso lo suficiente a propósito antes de próximos exámenes y/o tareas, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.**
23. *Dejo que la gente piense que a veces no estudio tan duro para los exámenes como realmente es, así, si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que es la razón.*

24. Dejo que mis amigos me impidan prestar atención en las clases, hacer mis tareas o estudiar para tener una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.

25. Dejo que la gente piense que estoy implicado en muchas más actividades de las que lo estoy realmente cuando tengo que hacer exámenes o tareas, así si no lo hago tan bien cómo había esperado, puedo decir que es la razón.

26. Le digo a los demás que pierdo el tiempo la noche antes de un examen más de lo que lo hago realmente, así, si no lo hago tan bien como había esperado, puedo decir que esa es la razón.

27. A menudo me ocupo de otras cosas además de estudiar la noche antes de un examen, así tengo una excusa si no lo hago tan bien como esperaba.

**Ítem excluido del análisis*

ANEXO 2

ESCALA DE PESIMISMO DEFENSIVO (Norem, 2002b)

1. *A menudo empiezo imaginándome lo peor, aunque probablemente me salga bien.*
2. *Me preocupa el modo en que saldrán las cosas.*
3. *Enumero detalladamente todas las posibles incidencias.*
4. *Me preocupa no poder hacer realidad todos mis planes.*
5. *Paso largos ratos pensando en lo que puede salir mal.*
6. *Pienso en cómo me sentiría si las cosas fuesen mal.*
7. *Intento imaginarme cómo podré solucionar todo lo que salga mal.*
8. *Evito excesos de confianza.*
9. *Dedico mucho tiempo a la planificación.*
10. *Pienso en cómo me sentiré si todo sale bien.*
11. *A veces me preocupa más parecer un imbécil que hacerlo bien.**
12. *Considerar lo que puede ir mal me ayuda a prepararme.*

**Ítem excluido del análisis*

ANEXO 3

ESCALA DE AUTOESTIMA (Rosenberg, 1965)

1. *En términos generales estoy satisfecho conmigo mismo.*
2. *A veces pienso que no soy bueno en nada.*
3. *Creo que tengo algunas cualidades buenas.*
4. *Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.*
5. *Creo que no tengo muchas cualidades de las que enorgullecerme.*
6. *A veces me siento inútil.*
7. *Creo que soy una persona de valía, por lo menos tanto como los demás.*
8. *Me gustaría tener más respeto por mí mismo.*
9. *En conjunto, estoy inclinado a pensar que soy un fracaso.*
10. *Tengo una actitud positiva hacia mismo.*

ANEXO 4

CUESTIONARIO DE METAS ACADÉMICAS (E. M. Skaalvik, 1997)

1. *En esta titulación, yo siempre intento hacerlo mejor que otros estudiantes.*
2. *Prefiero las asignaturas en las que no hay que trabajar.*
3. *Es importante para mí aprender cosas nuevas en clase.*
4. *Tener éxito en estos estudios es hacer las tareas mejor que otros estudiantes.*
5. *Estoy preocupado por mejorar mis destrezas/habilidades en clase.*
6. *Cuando respondo a preguntas que se hacen en clase, me preocupa lo que van a pensar mis compañeros.*
7. *Deseo que no se nos manden trabajos para hacer en casa.*
8. *Cuando salgo al encerado, me preocupa lo que mis compañeros están pensando de mí.*
9. *Me gusta resolver los problemas trabajando duro.*
10. *Intento no estar entre los peores estudiantes de la clase.**
11. *En la Facultad es importante para mí no parecer estúpido.*
12. *Lo que aprendo en clase me hace querer aprender más.*
13. *Procuro evitar las tareas o asignaturas difíciles.*
14. *Intento conseguir notas más altas que otros estudiantes.*
15. *Lo peor de cometer errores en la Universidad es que tus compañeros pueden darse cuenta.*
16. *Es importante para mí aprender a resolver los problemas que se proponen.*
17. *Es importante para mí saber hacer tareas que otros compañeros no saben.*
18. *Cuando respondo incorrectamente en clase, lo que más me preocupa es lo que puedan pensar de mí mis compañeros.*
19. *En clase me gusta aprender cosas interesantes.*
20. *Contesto preguntas que se hacen en clase para mostrar que sé más que otros estudiantes.*
21. *En clase me preocupa que me pongan en ridículo.*
22. *En clase prefiero hacer lo menos posible.*

**Ítem excluido del análisis*