

Metas Académicas y Estrategias Motivacionales de Autoprotección

**Antonio Valle¹, José C. Núñez², Ramón G. Cabanach¹,
Susana Rodríguez¹, Julio A. González-Pienda²,
Pedro Rosario³**

¹Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de A Coruña

²Departamento de Psicología, Universidad de Oviedo

³Departamento de Psicología de la Educación, Universidad de Minho, Portugal

España / Portugal

Antonio Valle. Universidad de A Coruña, Departamento de Psicología. Plaza Feijóo s/n. 33003 Asturias. Spain.
E-mail: jcarlosn@telecable.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Los individuos pueden usar una amplia variedad de estrategias para afrontar las amenazas a su valía. Tres de estas estrategias, self-handicapping, pesimismo defensivo y autoafirmación han recibido poca atención hasta la fecha y sus explicaciones son objeto de este estudio. De acuerdo con la teoría motivacional del autovalor, la necesidad de proteger la valía de uno surge fundamentalmente del miedo al fracaso y de las implicaciones que este fracaso puede tener sobre la creencia de capacidad pública y privada, y consecuentemente sobre la valía personal. Se administraron encuestas a 607 universitarios españoles.

Los resultados indicaron que la orientación al aprendizaje reduciría la probabilidad de optar por estrategias de self-handicapping y de autoafirmación, sin embargo, la del pesimismo defensivo no está relacionada con esta orientación a metas. Por otra parte, nosotros encontramos que la orientación de evitación de las metas de rendimiento no mantiene relaciones significativas ni con el self-handicapping ni con la autoafirmación. Nosotros sugerimos que deberíamos ser cautelosos cuando sistematizamos la asociación entre las metas de rendimiento y las estrategias de autoprotección de la valía.

Palabras Clave: metas académicas, autoafirmación, self-handicapping, pesimismo defensivo, estudiantes universitarios.

Recepción: 27-07-07 Aceptación provisional: 26-09-07 Aceptación definitiva: 09-10-07

Introducción

En las últimas décadas, la protección de la valía personal se ha convertido en uno de los tópicos más relevantes de la investigación motivacional en contextos académicos (Covington, 1992; De la Fuente, 2004; Was, 2006). Según algunos autores (e.g. Covington, 1992), el fracaso tiene implicaciones en la autovalía de los estudiantes porque puede ser interpretado como indicativo de baja capacidad, y ésta puede equipararse a una baja valía personal. De este modo, algunos estudiantes pueden hacer todo lo posible para evitar el fracaso y/o alterar su significado. Con este propósito recurren a determinadas estrategias, tres de las cuales -self-handicapping, pesimismo defensivo y autoafirmación- son estudiadas en este trabajo.

El *self-handicapping* implica el establecimiento de un impedimento u obstáculo para el éxito que permite al individuo desviar la causa del bajo rendimiento a su competencia y asignarla a tal impedimento. El *self-handicapping* puede adoptar formas diversas. Los ejemplos habituales incluyen el dejarlo para el último momento, la elección de circunstancias que imposibilitan la dedicación, o una reducción estratégica del esfuerzo (Berglas y Jones, 1978; Martin, Marsh y Debus, 2001, 2003; Tice y Baumeister, 1990).

El *self-handicapping* se diferencia de las tendencias o explicaciones atribucionales porque implica una anticipación, un apriorismo. Así, no toda dilación, excusa o exageración de dificultades puede considerarse *self-handicapping* ya que éste requiere de un motivo anticipatorio (Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003). Así, este tipo de comportamientos o disposiciones son desplegadas por los estudiantes antes de implicarse en actividades de logro con un propósito o intención específica autoprotección, de autopresentación mejorada, etc.

El *pesimismo defensivo*, que comporta este mismo carácter anticipatorio, implica un sostenimiento poco realista de bajas expectativas antes de abordar las tareas de logro. Norem y Cantor (1986a) describieron el pesimismo defensivo como una estrategia con la que el estudiante sostiene bajas expectativas de éxito ante las tareas, a pesar de tener una experiencia pasada de éxitos. El establecimiento de expectativas bajas puede servir para establecer estándares de rendimiento que sean menos difíciles de alcanzar, más seguros, y umbrales más bajos de satisfacción (Baumgardner y Brownlee, 1987; Martin et al., 2001), amortiguándose de este modo el estrés que provoca el afrontamiento de tareas nuevas (Cantor y Norem, 1989). Este modo de encauzar la ansiedad puede promover la dedicación de un mayor esfuerzo, lo que se

traduce generalmente en un buen rendimiento (Norem y Cantor, 1986b; Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003).

Por otra parte, hace ya algún tiempo que es evidente el interés por conocer los comportamientos que adoptan los individuos para afrontar específicamente las consecuencias afectivas de los resultados negativos. Desde esta perspectiva, se pueden entender las estrategias de autoafirmación como mecanismos útiles para reducir este impacto focalizando y afirmando la propia competencia en otra área (Steele, 1988). La teoría de la *autoafirmación* de Steele (1988) propone que el deseo de mantener la valía e integridad personal constituye una meta fundamental del sistema autorregulatorio individual y sugiere que en algún momento el individuo puede mantener un sentido global de valía personal, no tanto esforzándose en actividades que le supongan un reto sino optando por implicarse en alguna forma de autoafirmación general del autovalor.

De acuerdo con Steele (1988) cuando una persona experimenta una evaluación negativa de sí misma en un campo concreto puede iniciar un proceso de autoafirmación activando creencias positivas en otro ámbito, con lo que logra una evaluación global positiva de sí misma. Mediante este mecanismo de autoafirmación se neutraliza la información potencialmente amenazante de un modo indirecto, rememorando un valor personal no relacionado con la tarea o buscando el éxito en un ámbito no relacionado.

En el intento de establecer una base motivacional explicativa de la autoprotección de la valía, en este trabajo exploramos los motivos que subyacen al uso de self-handicapping, pesimismo defensivo y autoafirmación. En consonancia con trabajos previos proponemos que la orientación a metas de los individuos juega un papel relevante en el grado y en el modo en el que los individuos están motivados a proteger su valía personal (De la Fuente, 2004). La orientación al rendimiento se ha diferenciado en dos tendencias, una de aproximación al éxito y otra de evitación del fracaso (Elliot y Church, 1997; Middleton y Midgley, 1997). Ambas tendencias, en forma de metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento, son utilizadas en este trabajo. Esta diferenciación en componentes de aproximación y evitación se ha extendido también a las metas de aprendizaje (véase, Elliot, 1999, Pintrich,

2000), si bien a nivel empírico el componente de evitación de las metas de aprendizaje no ha sido tan estudiado como en el caso de las metas de rendimiento.

Considerando las aportaciones de Covington (2000), cabe esperar que los estudiantes que buscan hacerlo mejor que los demás se vean también en la necesidad de evitar el fracaso o, al menos, sus negativas implicaciones en mayor medida que otros. De hecho, la investigación parece que ha constatado este resultado (Midgley y Urdan, 1995; Midgley, Arunkumar y Urdan, 1996; Urdan, Midgley y Anderman, 1998). Los alumnos con una orientación más *ego centrada* tenderían a ser más competitivos y a sentirse más satisfechos con un rendimiento superior al de los demás (Duda y Nicholls, 1992; Thorkildsen y Nicholls, 1998), a considerar que los resultados se deben fundamentalmente a la capacidad y no tanto al esfuerzo (Martin et al., 2001, 2003; Middleton y Midgley, 1997; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985), se muestran más preocupados por cómo son vistos y evaluados por los demás y están más motivados para evitar el bajo rendimiento y sus consecuencias negativas (Dweck, 1991), tienden a evitar desafíos y muestran una baja persistencia tras el fracaso (Ahmed y Buinsma, 2006; Cabanach, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez, 1999; Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, Valle, Núñez y González-Pienda, 2001; Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras, 2003).

De este modo, hipotetizamos que los individuos orientados al rendimiento tenderán a implicarse en mayor medida que otros en mecanismos de autoprotección de la valía. Además, atendiendo a la investigación previa, podemos asumir que la necesidad de evitar el bajo rendimiento o sus consecuencias negativas está también fuertemente asociada con diversos mecanismos motivacionales de autoprotección (Butler y Newman, 1995; Martin et al., 2001; Midgley y Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez y González-Pienda, 2004; Urdan y Midgley, 2001).

Por otra parte, los individuos orientados al aprendizaje no se sentirán especialmente amenazados por el fracaso ya que su autovalía no se pone en juego porque el sentido público y privado de capacidad no se ve alterado (Covington, 1992). Las tareas de logro pueden observarse en este caso en términos de esfuerzo y dedicación más que de capacidad, y el fracaso puede ser visto como un feedback informativo facilitador de la mejora futura (Middleton y Midgley, 1997). Partiendo de los resultados de otros trabajos (e.g. Martin et al., 2001, 2003; Nicholls, 1989), esperamos que los estudiantes menos implicados en el uso de estrategias de

autoprotección sean estudiantes más orientados al aprendizaje y que la tendencia a evitar el esfuerzo o la intención de implicarse en materias o tareas que requieran una baja dedicación sea una preferencia más importante entre los estudiantes que usan estrategias de autoprotección que entre los estudiantes que utilizan poco este tipo de recursos motivacionales, a excepción posiblemente de las estrategias de pesimismo defensivo.

Método

Participantes

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

Variables e instrumentos de medida

1) *Metas académicas.* Para la medida de las metas académicas se utilizó la “*Goal Orientation Scale*” propuesta por Skaalvik (1997), que consta de 22 ítems y permite diferenciar cuatro dimensiones factoriales. Las metas de aprendizaje o de aproximación a la tarea (alfa de Cronbach = 0,85) están centradas en el deseo de aprender e incrementar los conocimientos y las capacidades en un determinado ámbito (e.g. “*es importante para mí aprender cosas nuevas en clase*”); las metas de evitación del trabajo académico (alfa de Cronbach = 0,73) están orientadas a evitar el esfuerzo y el trabajo académico (e.g. “*en clase prefiero hacer lo menos posible*”); las metas de aproximación a la ejecución o de mejora del yo (alfa de Cronbach = 0,89) se centran en demostrar una capacidad superior y un mayor rendimiento que los demás (e.g. “*intento conseguir notas más altas que otros estudiantes*”); y las metas de evitación de la ejecución o metas en defensa del yo (alfa de Cronbach = 0,90) están centradas en evitar parecer poco competentes o evitar juicios negativos por parte de los demás (e.g. “*en*

clase me preocupa que me pongan en ridículo”). Los estudiantes respondían a cada ítem del cuestionario en una escala que va de 1 (nunca) hasta 5 (siempre).

2) *Estrategias Motivacionales de Autoprotección*. Para la medida de estas variables se utilizó el *Cuestionario de Estrategias Motivacionales de Autoprotección*, elaborado a partir de diversas aportaciones teóricas y empíricas sobre este tema (e.g. Covington, 1992; Eronen, Nurmi y Salmela-Aro, 1998; Midgley y Urdañ, 1995; Midgley et al., 1996). Es un cuestionario que consta de 12 ítems (alfa de Cronbach=.75) agrupados en cinco factores (self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación, patrón atribucional interno, patrón atribucional externo) que explican el 70% de la varianza total. En este caso utilizaremos tres dimensiones factoriales del citado cuestionario que hacen referencia a las estrategias motivacionales de *self-handicapping*, *pesimismo defensivo* y *autoafirmación*.

Procedimiento

Los datos relativos a las variables estudiadas fueron recogidos en cada una de las titulaciones de las que formaban parte los estudiantes que participaron en la investigación. Los cuestionarios fueron aplicados en un único momento temporal por personal especializado que colaboró en la investigación. A los participantes, que contestaron de forma individual y sin límite de tiempo a cada uno de los cuestionarios, se les recordaba que era muy importante que respondieran sinceramente a las distintas cuestiones planteadas.

Dado que el principal objetivo de este trabajo es conocer las diferencias en estrategias motivacionales de autoprotección entre estudiantes con diferentes niveles de metas académicas, lo primero que se hizo fue establecer los grupos de metas mediante el uso de las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75 de cada una de las metas académicas. Por tanto, se han formado los tres grupos motivacionales siguientes: a) metas bajas (puntuación directa igual o menor a la correspondiente al percentil 25), b) metas medias (puntuación directa entre las correspondientes a los percentiles 25 y 75) y c) metas altas (puntuación directa igual o mayor a la correspondiente al percentil 75).

Para conocer las posibles diferencias entre los grupos recurrimos al análisis de varianza de un factor (ANOVA). Como cada factor está integrado por más de dos niveles o grupos,

y con el fin de averiguar entre qué medias existen diferencias significativas, utilizamos como prueba de contrastes *post hoc* la prueba de Scheffé.

Resultados

Los resultados indican que hay diferencias significativas en el uso de la autoafirmación y del self-handicapping en función de los distintos niveles de las metas de aprendizaje (ver tabla 1), mientras que en el caso del pesimismo defensivo no se producen tales diferencias. Además, los contrastes *post hoc* revelan que las diferencias son significativas entre todos los niveles de las metas. Asimismo, la tendencia que se observa es la misma; a medida que son más altas las metas de aprendizaje, menor es el uso de la autoafirmación y del self-handicapping.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de aprendizaje altas, medias y bajas respecto a las estrategias motivacionales de autoprotección

	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		<i>F</i> (2,604)
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoafirmación	2,48	0,91	2,22	0,81	2,00	0,73	14,53**
Self-handicapping	2,58	0,80	2,34	0,77	2,07	0,75	18,66**
Pesimismo defensivo	2,66	0,87	2,52	0,76	2,52	0,82	1.57

p*<.05, *p*<.001

Escala de medida de las estrategias motivacionales: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

Por otro lado, sólo hay diferencias significativas en el uso de estrategias de self-handicapping en función del distinto nivel que presentan las metas de evitación del trabajo académico (ver tabla 2). Además de que estas diferencias son significativas entre los tres niveles de las metas, los resultados nos indican que cuanto más altas son estas metas mayor es el uso que hacen los estudiantes del self-handicapping.

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de evitación del trabajo académico altas, medias y bajas respecto a las estrategias motivacionales de autoprotección

	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		<i>F</i> (2,604)
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoafirmación	2,17	0,84	2,21	0,79	2,36	0,91	2,49
Self-handicapping	2,17	0,84	2,33	0,73	2,52	0,82	8,09**
Pesimismo defensivo	2,55	0,82	2,58	0,81	2,55	0,83	0,06

p*<.05, *p*<.001

Escala de medida de las estrategias motivacionales: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

En el caso de las metas de aproximación al rendimiento (ver tabla 3), hay diferencias significativas en cada una de las estrategias motivacionales de autoprotección en función de los distintos niveles de este tipo de metas. La tendencia de los resultados es similar en todos los casos, de tal forma que cuanto más altas son estas metas mayor es la probabilidad de emplear la autoafirmación, el self-handicapping y el pesimismo defensivo. De todas maneras, los contrastes post hoc indican que en el caso de la autoafirmación y del self-handicapping sólo hay diferencias significativas entre el grupo de metas bajas y el de metas altas. Por lo que se refiere al pesimismo defensivo, esas diferencias significativas se producen entre el grupo de metas bajas con respecto al grupo de metas medias y al de metas altas.

Tabla 3. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de aproximación al rendimiento altas, medias y bajas respecto a las estrategias motivacionales de autoprotección

	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		<i>F</i> (2,604)
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoafirmación	2,04	0,77	2,19	0,75	2,51	0,97	14,45**
Self-handicapping	2,23	0,76	2,33	0,75	2,45	0,89	3,35*
Pesimismo defensivo	2,33	0,79	2,59	0,75	2,77	0,87	13,60**

p*<.05, *p*<.001

Escala de medida de las estrategias motivacionales: 1 = nunca hasta 5 = siempre.

En cuanto a las metas de evitación del rendimiento (ver tabla 4), sólo hay diferencias significativas en el uso del pesimismo defensivo en función de los distintos niveles de este tipo de metas. La tendencia refleja que cuanto más altas son las metas de evitación del rendimiento, mayor es el uso que hacen los estudiantes del pesimismo defensivo. Los contrastes post hoc indican que las diferencias significativas se producen entre el grupo de metas altas con respecto a los otros dos grupos. Aunque parece que la tendencia de los resultados es similar en las tres estrategias, en la autoafirmación y en el self-handicapping las diferencias no son significativas.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas y significación estadística de las diferencias entre tres grupos de estudiantes con metas de evitación del rendimiento altas, medias y bajas respecto a las estrategias motivacionales de autoprotección

	Metas Bajas		Metas Medias		Metas Altas		<i>F</i> (2,604)
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoafirmación	2,08	0,86	2,27	0,79	2,30	0,89	2,81
Self-handicapping	2,24	0,82	2,31	0,75	2,42	0,83	1,94
Pesimismo defensivo	2,31	0,81	2,52	0,73	2,71	0,86	13,19**
<i>*p</i> <.05, <i>**p</i> <.001							
Escala de medida de las estrategias motivacionales: 1 = nunca hasta 5 = siempre.							

Discusión

En principio, los resultados de este trabajo constatan que la orientación al aprendizaje tiende a reducir la probabilidad de optar por mecanismos de self-handicapping y autoafirmación. Tal y como sugieren Maehr y Kaplan (2000), la orientación a metas de tarea o metas de aprendizaje podrían funcionar reduciendo en cierta medida la importancia de las autopercepciones y autorreferencias en situaciones de logro, reduciendo con ello la necesidad de proteger la imagen, al menos en términos de self-handicapping o autoafirmación.

Los resultados obtenidos no corroboran la relaciones encontradas en otras investigaciones (e.g., Martin et al., 2001) entre la orientación al aprendizaje y el pesimismo defensivo. En cualquier caso, el pesimismo defensivo no parece una estrategia que interfiera con la dedi-

cación de esfuerzo al estudio, dedicación que sí puede verse afectada en el caso del self-handicapping y que sugiere la teoría de la autoafirmación de Steele (1988). Así, una baja orientación al aprendizaje podría caracterizar a los estudiantes que recurren al self-handicapping y a la autoafirmación pero este tipo de motivos pueden ser relevantes para la implicación en el estudio de los pesimistas defensivos, al menos en la misma medida que para aquellos estudiantes que no parecen necesitar proteger su autovalía (Rodríguez et al, 2004).

Por otra parte, aunque nuestros resultados son congruentes con aquellos que sugieren una asociación entre el uso de self-handicapping y la evitación de la práctica y la retirada del esfuerzo dedicado a las tareas (Harris y Snyder, 1986; Pyszczynski y Greenberg, 1983; Rhodewalt y Fairfield, 1991), la preferencia por materias o tareas fáciles que requieran poca dedicación no parece asociarse con la protección de la valía mediante pesimismo defensivo ni autoafirmación. Posiblemente los pesimistas defensivos no sostengan este tipo de intenciones de evitación, ya que podrían entender el esfuerzo y la dedicación precisamente como el medio para alcanzar el buen rendimiento (Martin, Marsh, Williamson y Debus, 2003), al tiempo que un contexto de baja dificultad puede no requerir especiales respuestas defensivas de autoafirmación.

La intención de rendir por encima de los demás puede activar la necesidad de protegerse a uno mismo con mecanismos motivacionales diversos. De hecho, en la línea de otros trabajos (e.g., Midgley y Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; Urdan et al., 1998), nuestros resultados corroboran la asociación entre el sostenimiento de metas de aproximación al rendimiento y el uso de autoafirmación, pesimismo defensivo y self-handicapping.

Por otra parte, aunque la investigación sugiere que el deseo de ocultar los propios errores puede contribuir, en alguna medida, a la voluntad de derivar esfuerzos personales hacia la protección de la imagen y de la valía personal (Butler y Newman, 1995; Martin et al., 2001; Midgley y Urdan, 1995; Midgley et al., 1996; Urdan y Midgley, 2001), aquí sólo hemos encontrado una asociación positiva entre las metas de evitación del rendimiento y el pesimismo defensivo.

A la luz de estos resultados, debemos ser cautelosos a la hora de sistematizar la asociación entre motivos de rendimiento y estrategias de protección del autovalor. Tanto aquí como en trabajos previos hemos encontrado que la dimensión de evitación de la orientación al

rendimiento no mantiene relaciones significativas con el self-handicapping (Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2005) y que las metas de evitación del rendimiento pueden no estar tan asociadas a la autoafirmación como las metas de aproximación al rendimiento (Rodríguez, Valle, Cabanach, Gerpe, Núñez y González-Pienda, 2006).

En definitiva, si bien tanto la defensa de la imagen como la intención de presentarse a uno mismo del mejor modo posible pueden explicar la adopción de estrategias de pesimismo defensivo, estas metas de evitación del rendimiento no parecen asociarse ni al self-handicapping ni a la autoafirmación. Es posible que el propósito de evitar juicios negativos no lleve a los estudiantes a la retirada deliberada del esfuerzo ni exija una respuesta autoafirmativa para sostener una evaluación global positiva de uno mismo.

A pesar de que, corroborando trabajos previos (Valle et al., 2005), se ha encontrado que los motivos de evitación del rendimiento están asociados significativamente al pesimismo defensivo, contrastando nuestros resultados con trabajos anteriores podemos sugerir que esta variable puede no ser especialmente relevante para diferenciar el uso de diferentes mecanismos de autoprotección (Rodríguez et al., 2004).

Finalmente, a este respecto podemos apuntar aquí la posibilidad de que diferentes individuos utilicen self-handicapping, pesimismo defensivo o autoafirmación por diferentes motivos. De hecho, en trabajos anteriores hemos diferenciado por ejemplo entre estudiantes que recurren al self-handicapping, estudiantes pesimistas defensivos y estudiantes que optan por ambos tipos de estrategias indistintamente, siendo precisamente este último grupo de estudiantes los que evidenciaban los patrones cognitivo-motivacionales más desadaptativos (Rodríguez et al., 2004).

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. Incrementar nuestro conocimiento sobre el proceso por el cual las peculiaridades del entorno influyen en el desarrollo de la autoprotección es importante porque nos permitirá proponer formas efectivas de reducir estos comportamientos, especialmente aquellos que tienen un impacto claramente negativo sobre el aprendizaje. Al mismo tiempo, también será necesario que los investigadores perfeccionen los instrumentos de medida para llegar a comprender realmente como funcionan específicamente los diferentes mecanismos de autoprotección.

Referencias

- Ahmed, W. y Buinsma, M. (2006). Un modelo estructural de auto-concepto, la motivación autónoma y el rendimiento académico en perspectiva transcultural. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 3, 551-576.
- 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, 525-535.
- Berglas, S. y Jones, E.E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 405-417.
- Butler, R. y Newman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261-271.
- Cabanach, R.G., Valle, A., Piñeiro, I., Rodríguez, S. y Núñez, J.C. (1999). El ajuste de los estudiantes con múltiples metas a variables significativas del contexto académico. *Psicothema*, 11, 313-323.
- Cantor, N. y Norem, J. K. (1989). Defensive pessimism and stress and coping. *Social Cognition*, 7, 92-112.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 280-287.
- Covington, M. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- De la Fuente, J. (2004). Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la Teoría de la Orientación a Meta. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2, 1, 35-62. (www.education-psychology.com/e-journal)
- Duda, J.L. y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C.S. (1991). Self-theories and goals: their role in motivation, personality ad development. En R.A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 199-236). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Eronen S., Nurmi, y Salmela–Aro (1998). Optimistic defensive-pessimistic impulsive and self-handicapping strategies in university environments. *Learning and Instruction*, 8, 159-177
- Harris, R. y Snyder, R.C. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Maehr, M. L. y Kaplan, A. (2000). *It might be all about self: Self consciousness as an organizing scheme for integrating understandings from self-determination theory and achievement goal theory*. Paper presented at the meetings of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Martin, A. J., Marsh, H. W. y Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93, 87–102.
- Martin, A.J., Marsh, H.W. 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.
- Martin, A.J., Marsh, H.W., Williamson, A. y Debus, R.L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology*, 95, 617-628.
- Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Midgley, C. y Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of selfhandicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.
- Midgley, C., Arunkumar y Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, there's a reason": Predictors of adolescents' use of academic self-handicapping strategies. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423-434.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. y Nolen, S. B. (1985). Adolescents theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683–692.
- Norem, J. y Cantor, N. (1986a). Anticipatory and *post hoc* cushioning strategies: Optimism and defensive pessimism in risky situations. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 347-362.

- Norem, J. y Cantor, N. (1986b). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pyszczynski, T. y Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 386-399.
- 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, 402-417.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas. *Psicothema*, 13, 546-550.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2004). Diferencias en el uso del self-handicapping y pesimismo defensivo y su relación con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación del aprendizaje *Psicothema*, 16, 625-631.
- Rodríguez, S., Valle, A., Cabanach, R.G., Gerpe, M.G., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (2006). Self-affirmation and performance orientation goals: is self-affirmation guided by approach or avoidance motives? *10th International Conference on Motivation*, Landau (Alemania), 28-30 de septiembre de 2006.
- Sanz de Acedo, M.L., Ugarte, M.D. y Lombreras, M.V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15, 493-499.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- 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. 1, pp. 261-302). San Diego, CA: Academic Press.
- Thorkildsen, T. A. y Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.
- Tice, D. M. y Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58, 443-464.

- Urduan, T. y Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13, 115-138.
- Urduan, T.C., Midgley, C. y Anderman, E.M. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Valle, A., Cabanach, R. G., 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* (pp. 99-126). New York: Nova Science.
- Was, Ch. (2006). Orientación de meta de logro: un nuevo planteamiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 3, 529-550. (www.education-psychology.com/e-journal)