



Estrategias de self-handicapping en estudiantes universitarios.

Diferencias entre cursos

Self-handicapping strategies in university students.

Differences between courses

María del Mar Ferradás, Carlos Freire, Bibiana Regueiro, Isabel Piñeiro, Susana Rodríguez y Antonio Valle
Grupo de Investigación en Psicología Educativa (GIPED).
Departamento de Psicología Evolutiva e da Educación. Universidade da Coruña

Resumen

En el presente trabajo se analiza la posible existencia de diferencias significativas en la utilización de las estrategias de self-handicapping conductual y alegado en función de la variable curso. Se diseñó un estudio ex post facto prospectivo simple de corte transversal. Participaron en la investigación 691 estudiantes (86%, mujeres; $M_{\text{edad}} = 21.35$; $DT = 3.75$) de la Universidade da Coruña que cursaban 1º (54.8%) y 3º (45.2%) de grado en titulaciones de Ciencias de la Educación (68.9%) y Ciencias de la Salud (31.1%). Los resultados indican que los estudiantes de tercer curso de Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud se acogen significativamente en mayor medida tanto al self-handicapping conductual como al self-handicapping alegado que los estudiantes de primer curso. Se analizan las posibles circunstancias del contexto de aprendizaje que podrían estar influyendo en la adopción de estas tácticas. Asimismo, se proporcionan algunas orientaciones psicoeducativas dirigidas a prevenir la utilización del self-handicapping académico.

Palabras clave: autoprotección, self-handicapping, estudiantes universitarios

Abstract

This paper analyzes possible statistical differences in behavioural and claimed self-handicapping strategies related to course factor. Cross-section ex post factum simple prospective study was used. The sample comprised a total of 691 students (86% women; $M_{\text{age}} = 21.35$; $SD = 3.75$) from University of A Coruña enrolled in first (54.8%) and third course (45.2%) of Educational Sciences (68.9%) and Health Sciences (31.1%). Results show that both behavioural and claimed self-handicapping strategies are significantly more used by students enrolled in third course of Educational Sciences and Health Sciences. Possible factors linked to learning environment that might promote self-handicapping are discussed. Moreover, psychological and

educational guidance aimed at preventing academic self-handicapping is proposed.

Keywords: self-protection, self-handicapping, university students

Los teóricos de la motivación de logro (e.g., Atkinson, 1957; Covington, 1992) postulan que los individuos se diferencian en virtud de dos grandes orientaciones motivacionales: la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso. Los estudiantes orientados al éxito encarnan el perfil prototípico de buen estudiante, implicándose activamente en las tareas de aprendizaje y afrontando con optimismo y vigor cualquier eventual contratiempo (Pintrich y Schunk, 2006). En el polo opuesto se sitúan los estudiantes evasores del fracaso, cuyo elevado temor a fallar les conduce a priorizar la defensa de su valía personal mediante la utilización de un amplio elenco de estrategias. Una de las más usuales en el contexto académico es el *self-handicapping*.

Este mecanismo motivacional consiste en la creación deliberada de obstáculos, reales o imaginarios, que inhiben la propia actuación exitosa (Arkin y Baumgardner, 1985). Dicho impedimento, sin embargo, eximiría toda sospecha acerca de la capacidad individual, apuntando a otros factores como responsables del bajo rendimiento y potenciando la autovalía en caso de éxito (Jones y Berglas, 1978). La gran heterogeneidad de formas que puede adoptar el self-handicapping ha llevado a establecer la diferenciación entre mecanismos conductuales y alegados (e.g., Leary y Shepperd, 1986). Los primeros harían referencia a toda aquella acción directa promovida por el individuo para conseguir su propósito obstaculizador. Son, por tanto, conductas activas de self-handicapping, tales como procrastinar, reducir el esfuerzo o implicarse simultáneamente en numerosas tareas. En la obstaculización alegada, en cambio, el individuo únicamente verbaliza la existencia de algún impedimento para la obtención de un estándar deseado, declaración que no se acompaña de conductas externas de índole autolimitante. Aducir cansancio o un alto grado de ansiedad antes de un examen constituirían dos ejemplos de esta tipología de self-handicapping.

Parece que las estrategias de autoprotección gozan de una elevada especificidad situacional en el contexto académico (Schwinger, 2013), por lo que son susceptibles de utilizarse bajo determinadas circunstancias. Ello situaría el foco de atención sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que es posible que ciertos aspectos vinculados al mismo pudieran abocar a algunos estudiantes (i.e., aquellos con mayor avidez por repeler el fracaso) a proteger su valía de forma prioritaria. En este sentido, la experimentación de un bajo control percibido ha sido relacionada con una mayor disposición a utilizar estrategias autoobstaculizadoras por parte de los estudiantes (Martin y Marsh, 2006; Thompson y Parker, 2007).

En el presente trabajo se analiza la relación entre el self-handicapping conductual y alegado y la variable curso. Habida cuenta de que los numerosos cambios que conlleva la entrada en la etapa universitaria favorecen, aunque solo sea transitoriamente, la experimentación de un bajo dominio del entorno en el estudiante (Fisher, 1984), se espera encontrar mayores niveles de utilización de mecanismos self-handicappers, conductuales y alegados, entre los estudiantes de primer curso que entre aquellos que se encuentran en cursos universitarios avanzados.

Método

Participantes

Participaron en la investigación 691 estudiantes (86%, mujeres; $M_{\text{edad}} = 21.35$; $DT = 3.75$) de la Universidad de A Coruña que cursaban titulaciones de grado de Ciencias de la Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Logopedia) y Ciencias de la Salud (Enfermería, Fisioterapia y Podología). Los primeros representaban el 68.9% de la muestra, siendo el 31.1% restante estudiantes adscritos a la rama sanitaria. En lo que respecta a la variable curso, el 54.8% de los participantes cursaban primero y el 45.2%, tercero. Se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, considerando como conglomerado cada grupo clase al que pertenecían los estudiantes siguiendo la organización establecida por los propios centros. La participación fue voluntaria y anónima.

Instrumentos de medida

Para la evaluación del self-handicapping se utilizó la Self-Handicapping Scale (Martin, 1998). Esta escala permite diferenciar entre mecanismos activos y reivindicados de autoobstaculización. Varios trabajos previos con estudiantes de secundaria y universidad (e.g., Martin, 1998; Martin, Marsh y Debus, 2001) avalan la fiabilidad de este instrumento. La estructura factorial obtenida a partir de los datos de nuestra investigación permite diferenciar entre dos factores: *self-handicapping alegado* (16 ítems) y *self-handicapping conductual* (9 ítems), que explican el 41.26% de la varianza total. Se han excluido dos ítems de los 27 que constituían el instrumento original porque evidenciaron pesos factoriales inferiores a .40. Los índices de fiabilidad oscilan entre $\alpha = .90$ (self-handicapping alegado) y $\alpha = .84$ (self-handicapping

conductual), siendo de $\alpha = .92$ la consistencia interna para el total de la escala. Las respuestas de los participantes se evaluaron mediante una escala Likert que comprende valores entre 1 (*Nunca*) y 5 (*Siempre*).

Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en los centros en los que los participantes cursaban estudios, concretamente en las propias aulas y dentro del horario académico. Se instruyó a los sujetos sobre la forma de cumplimentar los cuestionarios, enfatizando la importancia de responder con sinceridad a todas las cuestiones planteadas. Asimismo, se informó de la voluntariedad y anonimato de la participación en el estudio, garantizándoseles la confidencialidad de los resultados.

Análisis de datos

Para el análisis de la distribución de las variables se tomaron como referencia los criterios de normalidad estadística fijados por Finney y DiStefano (2006), que señalan como valores límite en asimetría y curtosis aquellas puntuaciones de ± 2 y ± 7 , respectivamente. Como se expone en la tabla 1, los datos obtenidos satisfacen estos parámetros. Las diferencias intercurso se analizaron mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Se tomaron como variables dependientes el self-handicapping conductual y el self-handicapping alegado. Se asumió como nivel de significación, $p < .05$. En la medida en que interesaba determinar la magnitud del efecto de las diferencias, se analizó el estadístico d de Cohen. Para su interpretación, se han seguido las indicaciones de Cohen (1988), quien considera pequeño aquel efecto en torno a $d = 0.20$; medio, aquellos valores alrededor de $d = 0.50$; y grande, tamaños del efecto por encima de $d = 0.80$. Todos los análisis estadísticos se han realizado a través del programa SPSS 21.

Resultados

En la tabla 1 se muestran las medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de self-handicapping conductual y self-handicapping alegado.

Tabla 1.

Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de self-handicapping conductual y alegado

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>As</i>	<i>Ku</i>
Self-handicapping conductual	2.04	0.77	0.97	-0.06
Self-handicapping alegado	1.93	0.76	0.91	-0.20

Nota: Escala de medida de self-handicapping: 1 (*Nunca*), ..., 5 (*Siempre*).

Los resultados de la prueba de diferencia de medias entre estudiantes de primer y tercer curso se exponen en la tabla 2. Tal y como se aprecia en dicha tabla, los estudiantes de tercer curso obtienen puntuaciones medias más elevadas en self-handicapping conductual y alegado que los de primer curso. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas en ambos casos:

self-handicapping conductual, [$t(689) = -1.99, p = .047$]; self-handicapping alegado, [$t(689) = -3.69, p < .001$]. El tamaño del efecto es pequeño, tanto en self-handicapping conductual ($d = 0.16$) como en self-handicapping alegado ($d = 0.28$).

Tabla 2.
Diferencia de medias en self-handicapping entre estudiantes de primer y tercer curso

	M		DT		Prueba de Levene	Prueba T para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
	1°	3°	1°	3°	Sig.	t	Sig.	d
SH_C	1.99	2.11	0.80	0.73	.129	-1.99	.047*	0.16
SH_A	1.83	2.04	0.73	0.77	.163	-3.69	.000*	0.28

Nota: SH_C (self-handicapping conductual); SH_A (self-handicapping alegado). Escala de medida de self-handicapping: 1 (Nunca), ..., 5 (Siempre).
* $p < .05$

Discusión

El estudio de los motivos e implicaciones que subyacen a la adopción de patrones de protección de la valía personal goza de una atención creciente en el campo motivacional. En el caso concreto del self-handicapping, la investigación previa enfatiza el carácter eminentemente desadaptativo de esta estrategia en contextos académicos (Zuckerman, Kieffer y Knee, 1998), incrementando considerablemente el riesgo de sumir al estudiante en un peligroso ciclo de retirada del esfuerzo, bajo logro y desimplicación (Urduan y Midgley, 2001). Conocer, por tanto, qué factores del proceso de enseñanza-aprendizaje podrían situarse en la génesis de este mecanismo autodefensivo se antoja una tarea psicopedagógica ineludible.

En el presente trabajo se analizaba si la variable curso se encuentra asociada a una utilización diferencial de las tácticas autoobstaculizadoras por parte de los universitarios. Asumiendo que la adaptación a esta etapa educativa puede propiciar la experimentación de un bajo control percibido (Fisher, 1984), esperábamos que los estudiantes de primer curso recurrieran en mayor grado al self-handicapping conductual y alegado que los estudiantes de tercero.

Nuestros resultados, sin embargo, no apoyan esta hipótesis. Son los estudiantes de tercer curso los que presentan puntuaciones medias más elevadas en las formas activas y reivindicadas de autoobstaculización, diferenciándose de forma significativa de los estudiantes de primer curso. No obstante, el tamaño de estas diferencias es pequeño.

Si bien a partir del estudio planteado no es posible determinar la existencia de una relación lineal entre la variable curso y el self-handicapping, nuestros hallazgos apuntan a esta posibilidad, de tal manera que la utilización de estas estrategias se incrementaría a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria universitaria. Desde esta consideración, cabría hipotetizar que los estudiantes de cursos superiores son más vulnerables al self-handicapping.

Los resultados de este trabajo plantean importantes implicaciones psicoeducativas. Si, como sugiere la

investigación previa (e.g., Martin y Marsh, 2003; Thompson y Dinell, 2003), ciertos factores inherentes a los procesos de enseñanza-aprendizaje (i.e., amenaza evaluativa, incertidumbre atribucional, contextos competitivos), alimentan la necesidad de protección de la valía personal en algunos estudiantes, futuras investigaciones deberían analizar en qué medida estos factores ejercen una influencia creciente conforme los estudiantes progresan en el currículo universitario.

Asimismo, en aras de minimizar la necesidad de los estudiantes de acogerse al self-handicapping, Martin y Marsh (2006) sugieren la necesidad de que el profesorado: (a) ayude al estudiante a desvincular su rendimiento de su valía personal; (b) evite contextos de aprendizaje en los que prime la competición; (c) promueva en el estudiante una visión constructiva del bajo rendimiento; y (d) le enseñe a vincular sus resultados a factores controlables (y, por tanto, modificables) como el nivel de esfuerzo invertido en la tarea o las estrategias de aprendizaje y estudio utilizadas.

Con todo, las limitaciones del estudio efectuado sugieren la conveniencia de asumir con cautela las implicaciones que se derivan de los resultados obtenidos. En este sentido, el diseño de investigación planteado no permite establecer relaciones de índole causal entre las variables ni, como ya se ha señalado, tampoco de carácter lineal. Con respecto a esta cuestión, futuros trabajos deberían cuantificar la utilización del self-handicapping en estudiantes de segundo y cuarto curso. Asimismo, la muestra utilizada se circunscribe a estudiantes adscritos a titulaciones de educación y salud, lo que restringe la posible generalización de los hallazgos al conjunto de la población universitaria. Finalmente, es preciso reseñar las limitaciones que conlleva la utilización de medidas de autoinforme. Coincidimos con Urduan y Midgley (2001) en que un estudio más riguroso del self-handicapping exigiría medidas complementarias como observaciones en el aula, cuestionarios y entrevistas en profundidad.

Referencias

Arkin, R. M., & Baumgardner, A. (1985). Self-handicapping. En J. H. Harvey & G. Weary (Eds.), *Attribution: Basic issues and applications* (pp. 169-202). New York: Academic Press.

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Fisher, S. (1984). *Stress and perception of control*. London: Lawrence Erlbaum.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modelling. En G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling. A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- Jones, E., & 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. <http://dx.doi.org/10.1177/01461672780040020>
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicapping vs. self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1265>
- Martin, A. J. (1998). *Self-handicapping and defensive pessimism: predictors and consequences from a self-worth motivation perspectives*. Tesis doctoral, Western Sidney, Australia. <http://www.self.ox.ac.uk/Archives/Martin%20thesis/Tthesis%20of%20Andrew%20Martin.pdf>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2003) Fear of failure: friend or foe? *Australian Psychologist*, 38(1), 31-38. doi: 10.1080/00050060310001706997
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the School*, 43(3), 267-281. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., Marsh, H. W., & 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(1), 87-102. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.87>
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. L. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Prentice-Hall.
- Schwinger, M. (2013). Structure of academic self-handicapping - Global or domain-specific construct? *Learning and Individual Differences*, 27, 134-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2013.07.009>
- Thompson, T., & Dinnel, D. L. (2003). Construction and initial validation of the Self-Worth Protection Scale. *British Journal of Educational Psychology*, 73(1), 89-107. <http://dx.doi.org/10.1348/000709903762869932>
- Thompson, T., & 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. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410601061512>
- Urduan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1009061303214>
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & 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. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.74.6.1619>